

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

HADHIANNE PERES DE LIMA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

RIO BRANCO

2015

HADHIANNE PERES DE LIMA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Professora Doutora
Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco
2015

HADHIANNE PERES DE LIMA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Acre - UFAC.

Aprovada em: 21/08/2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Lindinalva Messias do N. Chaves
Membro interno – Universidade Federal do Acre- UFAC

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro
Membro externo – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Suplente - Universidade Federal do Acre - UFAC

À minha família por sempre ter acreditado em minha capacidade. Em especial à minha mãe, pois tudo o que sou, tudo o que conquistei, não seria possível se não fossem os seus ensinamentos e valores a mim repassados até hoje.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua presença em todos os momentos da minha vida, em especial pelo que envolveu a construção deste trabalho, por ter me fortalecido nos momentos mais difíceis e por ter me fornecido as respostas necessárias nos instantes de aflição.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio recebido para o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Federal do Acre por toda a estrutura acadêmica disponibilizada nesses dois anos de formação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e a todos os professores do programa pela oportunidade de aprendizado e crescimento profissional.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, por acreditar neste trabalho, pela construção verdadeiramente conjunta, mostrando-se sempre disponível, segura, serena e paciente. Um ser humano abençoado por Deus que me conduziu até aqui. Digna da minha eterna admiração e gratidão.

À banca examinadora, pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação que me direcionaram para as alterações que enriqueceram este trabalho. Em particular à Profa. Dra. Lindinalva Messias, por sua especial contribuição como componente da banca e, principalmente porque, tendo sido minha professora nas disciplinas do Mestrado, muito influenciou no meu desenvolvimento acadêmico, e à Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro, cujas imprescindíveis e oportunas sugestões me levaram a profundas reflexões, culminando em mudança de concepções.

A todos os meus familiares, pelo apoio nos momentos mais difíceis deste percurso. Em especial, ao meu amado esposo, Luiz Carlos Braz, por sua compreensão nos momentos de ausência, estímulo nos momentos de fraqueza, por dividir comigo a carga das obrigações do dia a dia e por seu auxílio nas questões referentes à parte de tecnologia da informação (TI), necessárias para a construção deste texto. Não poderia deixar de registrar meu sincero agradecimento ao meu cunhado, Juan José Amador, pela excelente tradução do resumo desta pesquisa para a língua espanhola.

À Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, por permitir que este projeto se concretizasse e pelo fornecimento das informações necessárias. Em especial, à Coordenadora da Educação Especial da SEE, Profa. Úrsula Maia, por sua incondicional compreensão, incentivo e ajuda e aos meus colegas de trabalho, por compartilharem das minhas inquietações.

A todos os amigos que compreenderam a minha ausência nesse período conturbado da produção científica. Aos amigos do Mestrado que me apoiaram nos momentos em que fraquejei, pensando que não conseguiria chegar ao final, mas que, também, dividiram momentos de alegria e compreensão que ficarão para sempre em minha memória. Especialmente, sou grata a minha amiga, Alessandra Mustafa, um presente concedido por essa pós-graduação, sempre otimista, paciente e pronta a me ajudar.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.*

Paulo Freire

RESUMO

LIMA, Hadhianne Peres. *Alfabetização e Letramento de Alunos com Deficiência Intelectual: Práticas de Leitura e Escrita*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco. 2015.

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino tem sido motivo de grandes discussões, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Nesse sentido, o principal desafio dos sistemas de ensino é promover o acesso à educação de qualidade a todas as pessoas, sem distinção de classe econômica, raça, gênero ou em razão de deficiência. Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa exploratória, o que nos proporcionou um maior aprofundamento sobre o processo de alfabetização e letramento de sujeitos com deficiência intelectual. Através da pesquisa bibliográfica, buscou-se conhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual (DI) durante o processo de alfabetização e letramento, a fim de apresentar-se uma estratégia de intervenção que possa contribuir para o sucesso da escolarização desses alunos e que norteie o trabalho do professor em sala de aula comum. Esta pesquisa apoiou-se em autores como: Soares (2013), Mollica (2012), Kleiman (1995), Capovilla (2010), Vigotski (2007), Aranha (2005), Fierro (2004), Pessoti (1984), entre outros. Dessa forma, esta proposta foi elaborada com base na perspectiva de alfabetizar letrando e no reconhecimento da necessidade de se trabalhar atividades específicas e estruturadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, porém, sem nenhuma relação com o método fônico mecanicista. Para tanto, sugere-se, ao lado de outras atividades, o *software* “Alfabetização Fônica Computadorizada” como recurso para aplicar as atividades fonológicas por meio de um jogo de computador lúdico e interativo, por se tratar de um recurso cuja eficácia já foi comprovada cientificamente. A sequência de atividades foi elaborada em consonância com os direitos de aprendizagem que regem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e são dirigidas a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, ano em que, efetivamente, se inicia o ciclo da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Deficiência intelectual.

RESUMEN

LIMA, Hadhianne Peres. *Alfabetização e Letramento de Alunos com Deficiência Intelectual: Práticas de Leitura e Escrita*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco. 2015.

La inclusión de alumnos con deficiencia en la red regular de enseñanza ha sido motivo de grandes discusiones, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. En este sentido, el principal desafío de los sistemas de enseñanza es promover el acceso a la educación de calidad para todas las personas, independientemente de su condición económica, raza, sexo o por motivos de discapacidad. En este estudio, se optó por el enfoque cualitativo, lo que dio lugar a una profundización del proceso de alfabetización y letramiento de sujetos con discapacidad intelectual. A través de la búsqueda bibliográfica, se intentó conocer las necesidades específicas de los alumnos con deficiencia intelectual (DI) durante el proceso de alfabetización y letramiento, con la finalidad de presentar una estrategia de intervención que pueda contribuir para el éxito de la educación de dichos alumnos y que además dirija el trabajo del profesor en las aulas de clases común. Esta investigación se apoyó en autores como: Soares (2013), Mollica (2012), Kleiman (1995), Capovilla (2010), Vigotski (2007), Aranha (2005), Fierro (2004), Pessoti (1984), entre otros. Con eso, se elaboró esta propuesta con base en la perspectiva de alfabetizar letrando y en el reconocimiento de la necesidad de trabajar actividades específicas y estructuradas para el desarrollo de la conciencia fonológica pero sin ninguna relación con el método fónico mecanicista. Por lo tanto, se sugiere, al lado de otras actividades, el software “Alfabetización Fónica Computalizada” como recurso para aplicar las actividades fonológicas a través de un juego de computador lúdico e interactivo, por tratarse de un recurso cuya eficacia ya fue comprobada científicamente. La Secuencia de actividades fue elaborada de acuerdo con los derechos de aprendizaje que rigen el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada – PNAIC, que son dirigidas a los alumnos de primer año de la Escuela Fundamental, año en que, efectivamente, se inicia el ciclo de la alfabetización.

Palabras-clave: Alfabetización. Letramento. Deficiencia intelectual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de evolução das matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas do estado do Acre	28
Figura 2: Gráfico da quantidade de alunos por deficiência	31
Figura 3: <i>Continuum</i> de letramento	42
Figura 4: Quadro dos direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa	50
Figura 5: Quadro das capacidades de leitura	51
Figura 6: Quadro das capacidades de produção de textos escritos	52
Figura 7: Quadro das capacidades de oralidade	53
Figura 8: Quadro das capacidades de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	53
Figura 9: Quadro das capacidades de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética	54
Figura 10: Níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica	56
Figura 11: Diagrama ilustrando a composição das partes do software	68
Figura 12: Quadro das adaptações curriculares	73
Figura 13: Tela do software alfabetização fônica computadorizada: introdução	76
Figura 14: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades	76
Figura 15: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com imagens que terminam com “eira”	77
Figura 16: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com palavras que terminam com “ão”	77
Figura 17: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com imagens ilustrado a apresentação do acerto e do erro	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ALFABETIZAR E LETRAR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	17
1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	17
1.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ACRE.....	23
1.3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM DESAFIO PARA A ESCOLA.....	32
1.4 O PAPEL DA ESCOLA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	38
2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	60
2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	60
2.2 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	65
2.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA: ALFABETIZAR LETRANDO - DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca conhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual (DI) durante o processo de alfabetização e letramento, a fim de propor uma estratégia de intervenção que contribua para o sucesso da escolarização desses alunos e que norteie o trabalho do professor em sala de aula comum.

Antes de adentrarmos a temática, consideramos importante, em primeiro lugar, justificar a escolha do tema e do público, sendo necessário, para isso, percorrer, brevemente, a trajetória profissional da pesquisadora.

Logo após a conclusão da licenciatura em Letras Português/Espanhol, pela Universidade Federal do Acre, no ano de 2003, a convite da Diretoria do Centro de Ensino Especial Dom Bosco, surgiu a oportunidade de atuar no âmbito da educação especial, mais especificamente no monitoramento dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino. Naquela época, o Centro contava com o serviço do professor itinerante, que prestava orientação pedagógica às escolas com matrícula de estudantes com DI.

Os desafios que se apresentaram foram muitos, pois os alunos acompanhados estavam fora da idade obrigatória para a escolarização e, portanto, frequentavam turmas de educação de jovens e adultos no período noturno. Nesse contexto, havia outro fator agravante, todos eles eram egressos de uma escola especial que, mesmo dispondo de estrutura diferenciada (dois professores por sala, poucos alunos por turma, formação específica, entre outros), não conseguiu alfabetizá-los no período em que nela estiveram. Desde essa época, esse fato vem nos incomodando. Seria, então, possível que indivíduos com deficiência intelectual estariam condenados à cegueira das letras? Eles haviam adquirido o direito de frequentar a escola com seus pares da mesma idade, com ou sem deficiência, mas de que forma? Apenas para estar integrado ao meio escolar seria suficiente? Então podemos entender que a escola é lugar de conhecimento e aprendizagem para uns e de somente socialização para outros?

No decorrer do texto, retomaremos esses questionamentos buscando encontrar não as respostas para essas perguntas, mas reflexões a respeito da problemática ou, ainda, novas inquietações, dada à complexidade do tema,

alfabetização e letramento, atrelado aos diferentes níveis de comprometimento intelectual possíveis de serem encontrados nos sujeitos envolvidos neste estudo.

Retomando o percurso profissional da professora, em 2009 concluiu uma especialização em Educação Inclusiva, pela Universidade Gama Filho, época em que fazia parte do núcleo de capacitação do Centro de Ensino Especial Dom Bosco. O núcleo trabalhava com cursos, palestras e oficinas sobre a educação de alunos com deficiência intelectual, com o objetivo de formar os professores da rede pública de ensino para atuar com esses alunos.

Dessa forma, a professora teve um grande envolvimento no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, motivo pelo qual se sente em dívida com eles, principalmente por constatar que poucas ações, de fato, são efetivadas e apresentam resultados positivos, em se tratando da questão da alfabetização e do letramento. Mesmo quando existem as ações, tanto por parte da educação especial quanto por parte do ensino regular, elas envolvem expectativas negativas a respeito da capacidade de aprendizagem das pessoas com DI. Isso, talvez, ocorra pelo fato de a escola se apoiar no estigma de que crianças com comprometimento cognitivo não atingem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo os registros do educacenso/INEP – 2013, em todo estado do Acre há 6.404 alunos com deficiência matriculados em escolas de educação básica. Na capital, Rio Branco, são 2.747 alunos ao todo, sendo que, desse total, temos 1.327 estudantes com deficiência intelectual na capital, o que representa mais da metade do total geral de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino (INEP, 2013). Esse foi outro grande fator que impulsionou a escolha do público, pois, mesmo com a grande quantidade de alunos com DI dentro do universo escolar que não estão tendo sucesso na construção da escrita, as iniciativas para a resolução do problema são ainda incipientes.

A razão para o grande número de alunos categorizados como deficientes intelectuais pode ser compreendida pelo fato de que, para a escola, todos aqueles que não atingem o nível de desenvolvimento esperado para determinada idade/série ou apresentam comportamento incompatível com as demandas sociais têm algum “problema”, ou seja, fogem ao critério estabelecido para serem considerados “pessoas normais”. Em relação a esse aspecto, na concepção de Marchesi (2004, p. 27), “tal situação obriga a mudanças profundas se o que se pretende, em última análise, é que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, atinjam o

máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais”.

Entretanto, como o objetivo do trabalho não é questionar a veracidade dos dados, muito menos o critérios de identificação e diagnóstico da deficiência intelectual na escola, utilizaremos apenas o grande número de alunos identificados como uma das justificativas para a abordagem do problema. Nossa intenção é de contribuir para que esses alunos alcancem cada vez mais melhores índices de letramento.

De um modo geral, a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino tem sido motivo de grandes discussões, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Nesse sentido, o principal desafio é promover o acesso à educação de qualidade, em igualdade de oportunidades a todas as pessoas. Porém, as pesquisas desenvolvidas nesse campo ainda são raras e demandam maior aprofundamento em diversas áreas do conhecimento, para conseguirmos compreender melhor o desenvolvimento dos processos mentais e o modo de apropriação da leitura e da escrita, como também os seus usos em contextos sociais por sujeitos com deficiência intelectual.

É possível encontrarmos muitos estudos relacionados à alfabetização e ao letramento, como também relacionados à deficiência intelectual separadamente. Contudo, pesquisas voltadas para a alfabetização e letramento de alunos com DI ainda são incipientes. Até mesmo em se tratando de publicações do Ministério da Educação, somente encontramos os dois temas relacionados em um programa de formação de professores para o atendimento educacional especializado, oferecido na modalidade a distância. Em pesquisa feita no Portal de Periódicos da CAPES, realizada no primeiro semestre do ano de 2014, encontramos alguns artigos científicos e teses, mas não identificamos dissertações que tratassem dos dois assuntos de maneira articulada, motivo pelo qual se denota a relevância de tal pesquisa.

Observando a diversidade de alunos que permeiam o ambiente escolar, podemos detectar que, dentro do universo das pessoas com deficiência, existe um público que não apresenta comprometimento sensorial nem físico, mas, intelectual, o que constitui considerável desafio para que a escola cumpra o seu objetivo de gerar e difundir conhecimento.

Esse público pode apresentar grande dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. Por esse motivo, muitos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental, e muitas vezes, quando chegam ao Ensino Médio, chegam sem estarem, sequer, alfabetizados. Nesse caminho, encontram-se também os professores, que, diante do desconhecimento, despreparo ou, ainda, por acreditarem no mito de que pessoas com deficiência intelectual não são capazes de aprender, pouco conseguem contribuir para o desenvolvimento global desses sujeitos. Conseqüentemente, essas atitudes comprometem o processo de escolarização dessas crianças de um modo geral, além de prejudicar a aquisição do código linguístico. Assim, “o desafio do educador consiste justamente em tratar de mudar para melhor o grau da capacidade deficiente do educando” (FIERRO, 2004, p.195).

A proposta de um sistema educacional inclusivo necessita de uma reflexão da prática pedagógica, que busque mudanças conceituais que atinjam a aprendizagem de todos os alunos e nos direcione para uma escola que reconheça e valorize as diferenças. E em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual, essas mudanças se tornam essenciais, sobretudo, porque a deficiência intelectual se apresenta como um grande desafio para a escola comum, de tal maneira que não nos permite utilizar práticas pedagógicas tradicionais que reflitam resquícios de uma escola de caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo.

Outrossim, por vivermos numa sociedade grafocêntrica, devemos assegurar não só a alfabetização dos indivíduos com deficiência intelectual, como também o letramento, que vai além de saber ler e escrever e nos dá a possibilidade de nos realizarmos como pessoas capazes de interagir em diversas práticas sociais. Conforme afirma Soares (2010, p. 21), letrar é mais do que alfabetizar, é atribuir sentido para o ensino da leitura e da escrita na vida do aluno.

Sendo assim, acreditando que, com algumas mudanças na prática pedagógica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível termos sucesso na alfabetização e no letramento de crianças com DI, decidimos estudar esse problema em seu início, que é no período de alfabetização, a fim de sugerir alternativas para transpor as barreiras que cercam os alunos com DI no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Isso porque é bem verdade que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, no contexto de uma escola inclusiva, aparece como um grande problema a ser superado, principalmente se nos

referirmos àqueles tidos como deficientes intelectuais que, possivelmente, apresentem dificuldades em manejar o conhecimento e dirigir de modo autônomo a aprendizagem, ou seja, dificuldades em lidar com a metacognição. A respeito disso, Fierro (2004, p. 197) destaca que “o principal déficit parece residir em sua dificuldade, inclusive de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridas”.

Apesar da complexidade que envolve essa temática, o principal objetivo deste estudo foi propor estratégias de ensino da língua materna que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com deficiência intelectual.

Faz parte, ainda, dos objetivos analisar algumas publicações sobre o tema alfabetização e letramento, de maneira a possibilitar reflexões sobre a prática docente que nos conduzam para mudanças nas estratégias de ensino de língua materna. Ao final das reflexões, apresentamos uma proposta de intervenção que busca auxiliar o professor em sua prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual, nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa proposta foi elaborada com base no reconhecimento da necessidade de se trabalhar atividades específicas e estruturadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Vale destacar que tal proposta não guarda nenhuma relação com o método fônico mecanicista. Para isso, sugerimos um *software* educativo para aplicar as atividades fonológicas através de um jogo de computador lúdico e interativo.

Esta pesquisa se encontra dividida em dois capítulos essenciais para a construção da compreensão dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, vivenciados por estudantes com deficiência intelectual.

O primeiro capítulo traz uma abordagem da alfabetização e do letramento no contexto da escola regular, iniciando por alguns aspectos relevantes do contexto histórico da educação de pessoas com deficiência, focalizando a trajetória das políticas públicas que contribuíram para o processo de inclusão, principalmente no que tange à parte da legislação garantidora do direito de todos à educação.

Em seguida, apresentamos o panorama local, evidenciando as medidas adotadas pelo Estado do Acre para efetivar a política nacional, sem deixar de traçar uma linha do tempo com ressaltos para os principais programas desenvolvidos durante esse percurso. Além disso, fazemos uma breve exposição das taxas de matrícula de alunos com deficiência de um modo geral, para, em seguida,

apresentarmos o quantitativo específico por deficiência. Feito isso, partimos para a caracterização do sujeito com DI do ponto de vista central das possibilidades de avanço nas práticas de letramento, e não da impossibilidade e da limitação. Dessa forma, poderemos reconhecer a importância do papel da escola como principal agência de letramento, sem desvalorizar nem rejeitar os que não conseguem atingir o nível desejado de aprendizagem.

Finalmente, no segundo e último capítulo, sem a pretensão de solucionar o problema em questão, mas de apenas suscitar novas possibilidades, disponibilizaremos uma proposta de intervenção que auxilie o professor em sua prática pedagógica, não apenas com alunos com deficiência intelectual, mas que possa ser utilizada com todos os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

1 ALFABETIZAR E LETRAR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Que a escola saiba desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças, com o máximo de respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento de que estão fazendo concessões ou sendo compassivos com os diferentes. Simplesmente, porque a diferença é a parte mais significativa daquilo que nos faz iguais.

Irlandé Antunes

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Historicamente, pessoas que nasciam com alguma deficiência não eram sequer consideradas seres humanos. Pessoti (1984) informa que, em Esparta, crianças com alguma deficiência física ou intelectual eram exterminadas ou abandonadas à morte em florestas selvagens, isso porque, na antiguidade, esse tipo de comportamento não exercia nenhum problema de ordem ética ou moral. Tal prática era pautada nos ideais atléticos e clássicos que sustentavam a organização sociocultural da época. Com o advento do cristianismo, conforme relata Aranha (2005), essas crianças não poderiam ser mais exterminadas, pois também eram consideradas filhas de Deus. Porém, elas dependiam da caridade humana para sobreviverem e, na maioria das vezes, eram acolhidas em conventos e igrejas, principalmente porque houve uma época em que se acreditava que a deficiência representava a punição por algum pecado cometido pela família.

A partir daí, no período medieval, os deficientes “ganham alma” e deixam de ser considerados subumanos, todavia esse benefício traz algumas implicações, como nos revela Pessoti (1984, p. 7), “ganha a caridade e com ela escapa ao abandono, mas ganha também a "cristandade" que lhe pode acarretar exigências éticas e religiosas”. Dessa forma, o autor afirma que “muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo”. Foi nesse período que a autoridade da igreja católica prescrevia aos inquisidores a tortura ou a fogueira com o objetivo de arrancar confissões de heresia ou práticas religiosas não aceitas pela igreja. Tais documentos representavam grande perigo para as pessoas com deficiência intelectual que, como já foi relatado, ora eram tidos como escolhidos para carregar a culpa pelos pecados do mundo, ora eram considerados possuídos por maus espíritos (ARANHA, 2005).

Com o passar do tempo, as concepções foram mudando, a causa da deficiência saiu da visão metafísica e passou para a visão orgânica (PESSOTI, 1984), assim, a sociedade foi gradativamente abandonando o conceito de que as pessoas com deficiência deveriam ser evitadas e passaram a defender a ideia de que elas mereciam ser protegidas, cuidadas e educadas. Desse modo, surgiram as instituições especializadas, com o objetivo de ofertar algum tipo de educação direcionada à pessoa com deficiência.

O primeiro registro de educação especial que temos é a experiência do médico francês Jean-Marc-Gaspard Itard (1774 – 1838). Naquela época, as necessidades específicas das pessoas com deficiência eram competência da área médica. Dessa maneira, segundo Pessoti (1984), em decorrência do prestígio profissional de Itard como educador de pessoas surdas, o ministro do Interior da França o encarrega de educar Victor, o menino selvagem de Aveyron. Ainda de acordo com esse autor, num primeiro momento, acreditou-se que o comprometimento intelectual e social de Victor derivava de sua condição de selvagem. Todavia, após ser submetido ao exame de um renomado psiquiatra francês da época, ele recebe o diagnóstico de retardo mental profundo, incapaz de qualquer espécie de sociabilidade ou instrução.

Diante desse diagnóstico, para o referido autor, Itard teve uma atitude exemplar, que até mesmo após mais de dois séculos, se reflete nas ações dos que se destinam a atuar no campo da educação de pessoas com deficiência intelectual. Essa atitude diz respeito à avaliação do processo de desenvolvimento do indivíduo, como destaca Pessoti (1984, p. 51):

A atualidade, presente em muitos aspectos de sua doutrina, à distância de quase dois séculos, resulta porém de uma característica inalienável, ontem como hoje, da educação especial: a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais.

É curioso como ainda hoje, ano de 2015, essas reflexões sejam tão atuais e se apliquem perfeitamente ao conceito de educação inclusiva que desejamos chegar, principalmente, quanto à proposta de um currículo flexível colaborando com modelo de ensino individualizado o qual se tornará possível ensinar a todos os alunos, sem distinção.

Itar se responsabilizou pela tarefa de educar Victor, o selvagem de Aveyron, e sua experiência, detalhada em um diário, segue embasando práticas usadas pela educação especial até hoje. Pelas palavras de Pessoti (1984, p. 58), “um gênio precursor de numerosas técnicas do que hoje se chamaria modificação de comportamento”.

A medicina, ainda pré-científica, substituiu a origem da deficiência em razão de fatores divinos por fatores hereditários ou congênitos. É nessa época, por volta do século XIX, que, de acordo com Aranha (2005, p. 11), surge o paradigma da institucionalização. O referido autor destaca que “conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência”. Assim, as pessoas com deficiência passam a ser escondidas por suas famílias, segregadas em instituições especializadas.

Conforme referencia o autor supracitado, apenas no século XX, por volta de 1960, o Paradigma da Institucionalização começou a ser examinado de forma crítica. Ele ainda afirma que foi na década de 1960 que a sociedade iniciou uma reflexão sobre os direitos humanos, mais especificamente, sobre o direito das minorias, nesse bojo, sobre o direito das pessoas com deficiência.

A alternativa encontrada para garantir esses direitos deu origem ao período da normalização, esse paradigma consistia na tentativa de minimizar o comprometimento inerente à deficiência, buscando equiparar a pessoa com deficiência ao demais cidadãos da sociedade (ARANHA, 2005). Nesse modelo, os indivíduos com deficiência eram preparados para serem inseridos no meio social, de modo que cabia a eles se adaptarem ao que estava proposto. Estava claro que essa forma de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, logo, também, seria questionada, sobretudo porque, nesse momento, começam a se formar associações e outras entidades que representam e lutam pelos direitos desse público. Houve, nessa época, reivindicações de diversos movimentos sociais em busca de igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma, esses e outros fatores impulsionaram a inclusão educacional em nosso país. Dentre eles, um diz respeito à efetivação do direito de todos à educação, conforme estabelece a Constituição Federal do Brasil (1988), no seu Art. 205, que, influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o

Brasil é signatário, trouxe mudanças profundas para a educação especial durante o século XX (BRASIL, 2008).

Mesmo após a Constituição ter assegurado esse ensino a todas as pessoas, para as que apresentavam deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, essa garantia era efetivada através de escolas especiais em substituição à escola comum. Além disso, no dizer de Pessoti (1984), tal ensino era fundamentado segundo o conceito de normalidade/anormalidade, por isso tinha um caráter clínico, com foco na reabilitação, o que, talvez, justifique a preferência, por parte de algumas famílias, pelos serviços clínicos/terapêuticos mesmo na “era da inclusão”.

Ainda mantendo a característica de educação reabilitadora, o modelo de “integração instrucional”, que antecedeu o modelo de inclusão, preparava os alunos para frequentarem escolas de ensino regular, pois se acreditava que apenas os que tivessem condições ou quando tivessem condições de adaptar-se ao meio escolar, poderiam ser integrados ao sistema comum de ensino. Esse modelo foi publicado na Política Nacional de Educação Especial (1994) e não provocou mudanças significativas nas práticas educacionais, uma vez que não valorizava as diversas possibilidades de aprendizagens e reafirmava o ensino padronizante e homogeneizador. Nessa época, buscava-se superar as limitações a ponto de elevar o desempenho da pessoa com deficiência ao nível considerado padrão, sem considerar as potencialidades individuais e limitações próprias da condição humana (BRASIL, 2010).

O princípio do direito universal à educação para todos também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), todavia o capítulo que trata da educação especial, a define como modalidade, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais. O advérbio “preferencialmente” deu margem a diversas interpretações, inclusive, possibilitando a escolarização em espaços destinados, exclusivamente, a pessoas com deficiência (BRASIL, 2010). Conforme consta na LDBEN (2001, p. 23), esse atendimento pode ser oferecido “em escolas, classes e serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Entretanto, mais adiante, veremos que o atendimento educacional especializado difere da escolarização, já que no dizer de Fávero (2004, p. 15),

nossa Constituição, ao garantir a educação como direito humano, fundamental e indisponível, baseia-se nos princípios da igualdade, da não discriminação, no direito de todos de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, e na obrigatoriedade do ensino fundamental.

Com essa afirmação, confirmamos o direito das pessoas com deficiência a frequentarem as classes comuns do ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar.

Em 2001, foi dado um passo importante na direção do modelo de inclusão através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que orientava os sistemas de ensino a matriculem todos os alunos e a organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Apesar do que está prescrito, apenas conseguiu-se garantir a matrícula no “ensino comum”, porém, a Política Nacional destaca que as pessoas com deficiência devem ter garantidos, ainda, a qualidade do ensino e o progresso aos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008).

Ainda que estejamos longe do ideal, devemos reconhecer os avanços alcançados com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, devido, principalmente, à adesão do Brasil às políticas internacionais de inclusão. Destarte, garantindo, conforme consta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a mesma alegação. A Convenção (Art. 24) garante, ainda, que, as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

É indiscutível que a inclusão escolar beneficia a todos os alunos e não somente aos alunos com necessidades educacionais específicas. É na convivência com as diferenças que os alunos desenvolvem o respeito às limitações humanas e isso leva a escola a perceber a necessidade de rever suas práticas de ensino, como enfatiza Machado (2009, p. 14):

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Além disso, beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter

igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Essa Política representa um importante marco para a história da educação especial, pois ela a define como modalidade transversal aos níveis de ensino, que integra o projeto político pedagógico da escola, disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, em interface com a educação regular, portanto não substitui a escolarização. Assim, ela possibilita o rompimento das barreiras que mantiveram tantas pessoas segregadas e excluídas do ambiente escolar durante anos.

Após o lançamento dessa Política, em 2008, foram publicados diversos decretos e resoluções que orientam os sistemas de ensino quanto à efetivação do processo de inclusão. Dentre os mais importantes há o Decreto 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, garantindo apoio técnico e financeiro às escolas com matrícula de alunos com deficiência. Há também a Resolução n. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Todos esses documentos permitem a transformação das escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializados, porém existe um grupo resistente a tal transformação e que defende a permanência do ensino segregado e especializado, sob o argumento de que nesse modelo os alunos dispõem de maiores possibilidades de aprendizagem e de maior dedicação dos professores.

Com a pressão do movimento em defesa da manutenção das escolas especiais, em 2011 o Decreto 6.571/2008, que não previa a oferta da escolarização em espaços exclusivos às pessoas com deficiência, foi revogado e substituído pelo Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, além de garantir o financiamento, por parte do Governo Federal, de instituições que oferecem educação especial na modalidade exclusiva. Em suma, o novo decreto torna possível a manutenção das instituições especializadas com atuação exclusiva na educação especial, cabendo aos estados

a aprovação dos projetos pedagógicos para credenciamento dessas instituições.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2011-2020), que, em sua meta quatro, trata da educação especial/inclusiva, corrobora com o Decreto 7.611/2011 quando pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Por outro lado, segundo defende Marchesi (2004), é na diversidade da sala de aula que é possível trocar experiências, desenvolver o respeito mútuo e a tolerância. Em contato com outros grupos, as pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade. Essa é a proposta da educação inclusiva, incentivar uma pedagogia não homogeneizadora, valorizando e respeitando as particularidades individuais de todos os alunos.

É preciso salientar que, dentro do cenário nacional, o Estado do Acre, segundo a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, é bem avaliado pelo Ministério da Educação no que tange à inclusão escolar da pessoa com deficiência, principalmente, porque não admite a atuação de instituições especializadas com oferta exclusiva da educação especial. No próximo tópico faremos uma abordagem da trajetória da política de inclusão no estado.

1.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ACRE

No estado do Acre, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, na rede regular de ensino, teve início a partir do ano de 1999. Nesse período, a Secretaria de Estado de Educação do Acre, através da Coordenação de Educação Especial (CEE), órgão responsável por coordenar, planejar, supervisionar e fazer cumprir diretrizes legais da Política Nacional de Inclusão em todo o Estado, iniciou um trabalho junto às escolas especiais, que visava à preparação desses alunos para promover a sua integração no contexto escolar.

O trabalho consistia em desenvolver nos discentes com deficiência habilidades que os possibilitassem atingir a normalidade esperada, ao ponto de

adaptarem-se às salas de aula comuns do ensino regular e era subsidiado pela Política Nacional de Educação Especial (1994). Essa política tinha como base o modelo interacionista, pautado no princípio da normalização, mantendo o foco no modelo clínico de deficiência, que a tratava como uma incapacidade capaz de levar ao impedimento de todas as pessoas frequentarem a escola. Na época, a educação especial era tida como uma estrutura paralela e substitutiva, e o acesso ao ensino regular estava condicionado conforme orientação da Política (BRASIL, 1994, p.19), que orientava quanto à matrícula no ensino comum

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Nesse contexto, Mantoan (2006) destaca que a escola era uma das alternativas para a escolarização das pessoas com deficiência, cuja matrícula está condicionada à limitação que o aluno apresenta, distanciando do espaço escolar os que menos se ajustam às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica.

Para orientar o sistema regular de ensino, o principal apoio oferecido às escolas centrava-se na figura do professor itinerante, o qual era responsável por orientar um determinado número de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas, o que corresponde ao termo “itinerante”. Essa estratégia teve sua importância para a época, porém, ao avaliar esse modelo de suporte, a Gerência Pedagógica de Ensino Especial¹ constatou que, para a evolução desses alunos, fazia-se necessário um professor especializado permanente na escola.

Ainda com base no histórico fornecido pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, partir de 2005, o Professor Itinerante foi sendo substituído pelo Professor de Apoio; este fazia parte do quadro de professores da escola em que atuava, realizando trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais específicas, de forma integrada com o professor regente. Durante esse período, a Secretaria Estadual investiu em formação de professores, adequação de escolas e criação de serviços de apoio especializado, de maneira a subsidiar o

¹ Hoje o setor se chama Coordenação de Educação Especial.

² As salas são implantadas através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC. Para saber mais acesse:

processo de inclusão dos alunos com deficiência. O compromisso com a formação de professores envolveu a oferta de cursos como “Educar na Diversidade” e “Saberes e Práticas da Inclusão” que faziam parte do programa de formação continuada oferecido pelo Ministério da Educação – MEC em parceria com os municípios, uma vez que apenas garantir o acesso à escola não é suficiente, é preciso que sejamos capazes de ensinar a turma toda, conforme afirmam Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p. 36)

As escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar.

De acordo com documentos fornecidos pela SEE, em parceria com o MEC, em 2007 foram implantadas, no município de Rio Branco, salas de Recursos Multifuncionais em 38 escolas. O objetivo desse programa é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência dentro da escola e fora dela. Conforme consta na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE é destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. As atividades são ofertadas no turno inverso à escolarização e diferem daquelas realizadas em sala de aula, por isso, em hipótese alguma a substituem.

Segundo a CEE, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino aconteceu de forma gradativa e foi em 2004 que o Centro de Atendimento ao Deficiente Visual - CEADV deixou de ser escola especial para tornar-se Centro de Apoio Pedagógico – CAP. Após alguns anos, em 2010, os alunos matriculados na escola especial para alunos surdos – Escola Maria Hermínia Moreira Maia, foram incluídos na rede regular de ensino, levando ao início do processo de fechamento da escola. Da mesma forma, aconteceu com a Escola Especial Dom Bosco e as APAES, de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, que ofertavam educação exclusivamente à pessoas com deficiência intelectual, desse modo, marcando o fim da Escola Especial no Estado.

Ao efetivar o direito de todos à educação, conforme prevê a Constituição, matriculando todos os alunos, sem distinção de raça, cor ou em função de alguma deficiência, na rede regular, não será mais necessário utilizarmos o termo “regular”, já que, no estado, com o fechamento das escolas especiais, não há oferta de ensino especial como opção à escolarização, apenas há a rede pública de ensino. É inegável que esse passo projetou esta Unidade Federativa como destaque nacional na efetivação da Política Nacional de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma vez que se ajusta completamente à política de inclusão do Ministério da Educação, que defende a ideia de inclusão total.

No entanto, na visão de Mendes (2006, p. 400) em seu estudo sobre “A radicalização do debate sobre inclusão”, as ações da política do MEC

têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.

Para a estudiosa, a política nacional baseada no princípio da inclusão total, copiada da cultura norte-americana, não representa um processo de construção coletiva, pelo contrário, da forma concebida, não é nada consensual. Além de não levar em consideração a história e a opinião das próprias pessoas com deficiência, suas famílias, cientistas, educadores e prestadores de serviço. A questão que se levanta com isso, nos leva a refletir sobre como as políticas públicas são desenhadas, se elas possuem bases sólidas com estrutura para se desenvolver independente do contexto político-partidário ou se representam, apenas, convicções pessoais de quem detém o poder vigente.

Por não dispor de escolas especiais, cabe destacar que o Estado do Acre concentra grandes esforços para garantir o apoio necessário para implantação da política de inclusão escolar com qualidade, assim, em 2010 conquistou, através da Escola de Ensino Fundamental Clarisse Fecury, o prêmio “Experiências educacionais inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças”, o qual tem como objetivo promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes. A premiação foi feita por região e o Acre

ficou em primeiro lugar na região norte, como é possível constatar no Portal do MEC, página do Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas.

Outro ponto de destaque foi a evolução das matrículas, haja vista que, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional - INEP (Censo Escolar 2013), foram registradas 6.404 matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enquanto em 2011 foram contabilizados 4.386 alunos matriculados.

Segundo a CEE, até o ano de 2013, há 822 escolas com matrícula de alunos público alvo da educação especial, incluindo as escolas municipais e as privadas. Desse total, 314 escolas oferecem o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso à escolarização. Mesmo as escolas que não possuem o atendimento educacional especializado recebem o apoio da rede de profissionais especializados e é disponibilizado o AEE em escolas polo. Portanto, não basta garantir o acesso. Segundo Mantoan e Prieto (2006, p. 35-36):

Se o investimento na qualidade do ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.

Enfim, criar escolas inclusivas constitui-se em uma tarefa permanente e interminável, que requer um esforço contínuo e desejo por mudança na sociedade, no funcionamento da escola e no trabalho em classe, como refere Marchesi (2004, p.15):

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

De acordo com o breve histórico da educação especial no Estado do Acre, fornecido pela SEE, o processo de inclusão é uma jovem debutante, são quinze anos de um trabalho que teve expressivo avanço, sobretudo, na última década. Os últimos dez anos configuram um período em que se efetivaram diversas políticas de apoio à inclusão, como abertura de salas de recursos multifuncionais, disponibilização de profissionais de apoio aos alunos com mobilidade reduzida e

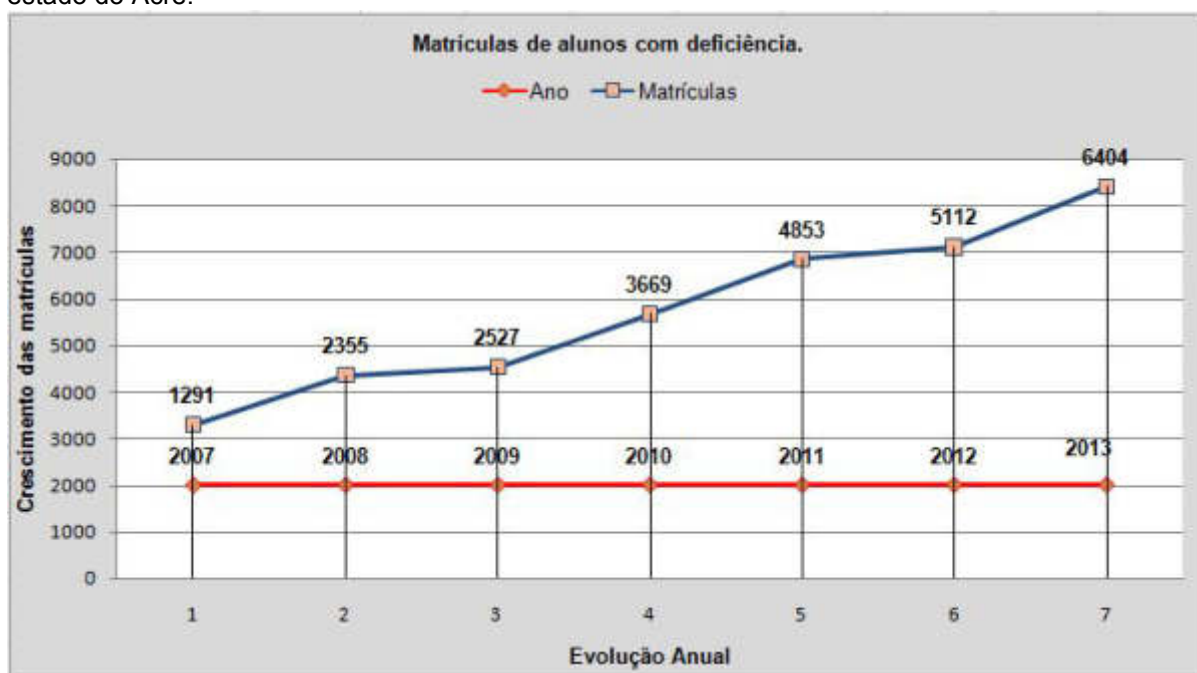
dificuldades na alimentação e higiene, tradutores e intérpretes de libras e, ainda, equipe de orientação às escolas.

A inclusão de alunos com deficiência na rede pública exige mudanças significativas no cenário educacional, mudanças de ordem estrutural, atitudinal, metodológicas e faz surgir novos cargos, como por exemplo, o professor mediador para alunos autistas. Nesse sentido, de acordo com Mantoan (1998, p. 9):

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes.

Em razão do crescente aumento do número de matrículas que passou de 1.291 alunos em 2007 para 6.404 em 2013, fez-se necessário construir uma estrutura de apoio que pudesse instrumentalizar escolas e professores. Essa estrutura de apoio visa diminuir os obstáculos que podem se apresentar no meio escolar, conforme destacamos nas palavras de Mantoan. No gráfico seguinte é possível visualizar a evolução da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino entre os anos de 2007 e 2013.

Figura 1: Gráfico de evolução das matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas do estado do Acre.



Fonte: Inep (2013)

Em sete anos, o número de matrículas aumentou quase cinco vezes, conseqüentemente, cresceu também o número de profissionais que atuam na educação inclusiva e surgiu a necessidade de adequação das escolas e reestruturação dos serviços oferecidos.

A estrutura da educação especial conta com centros e núcleos de apoio à inclusão, são eles: Centro de Apoio ao Surdo (CAS); Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais (CAP/Acre); Núcleo Estadual de Tecnologia Assistiva – NETA. Este último foi idealizado para agrupar todos os centros e núcleos de apoio à inclusão, no entanto, a primeira etapa construída comporta apenas o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), a Unidade de Reabilitação Infantil do Hospital das Clínicas e o Centro de Atendimento Educacional Especializado Dom Bosco. O Dom Bosco oferece intervenção precoce para crianças com deficiência intelectual, física, autistas e, também, para crianças cegas, na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, além de oferecer o atendimento educacional especializado para alunos que frequentam as escolas públicas.

Com base nas informações fornecidas pela CEE, há um projeto, ainda não concluído, que pretende concentrar toda a estrutura da educação especial em um único espaço. Dessa forma, o Centro de Apoio ao Surdo – CAS e o Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais – CAP/Acre, futuramente, devem ser inseridos na estrutura do Núcleo Estadual de Tecnologia Assistiva.

Seguindo as orientações que constam nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, do Ministério da Educação, para fortalecimento da política de inclusão e para a educação dos alunos com deficiência que a cada ano efetivam matrícula na rede pública de ensino, a SEE disponibiliza o suporte dos centros e núcleos especializados. Além disso, a Secretaria implantou, em parceria com o MEC, até o ano de 2013, 314 Salas de Recursos Multifuncionais² em escolas de todo o Estado.

Para assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas atividades escolares, o Estado dispõe de uma extensa rede de apoio, em conformidade com o documento subsidiário “Orientações para implementação da

² As salas são implantadas através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC. Para saber mais acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817

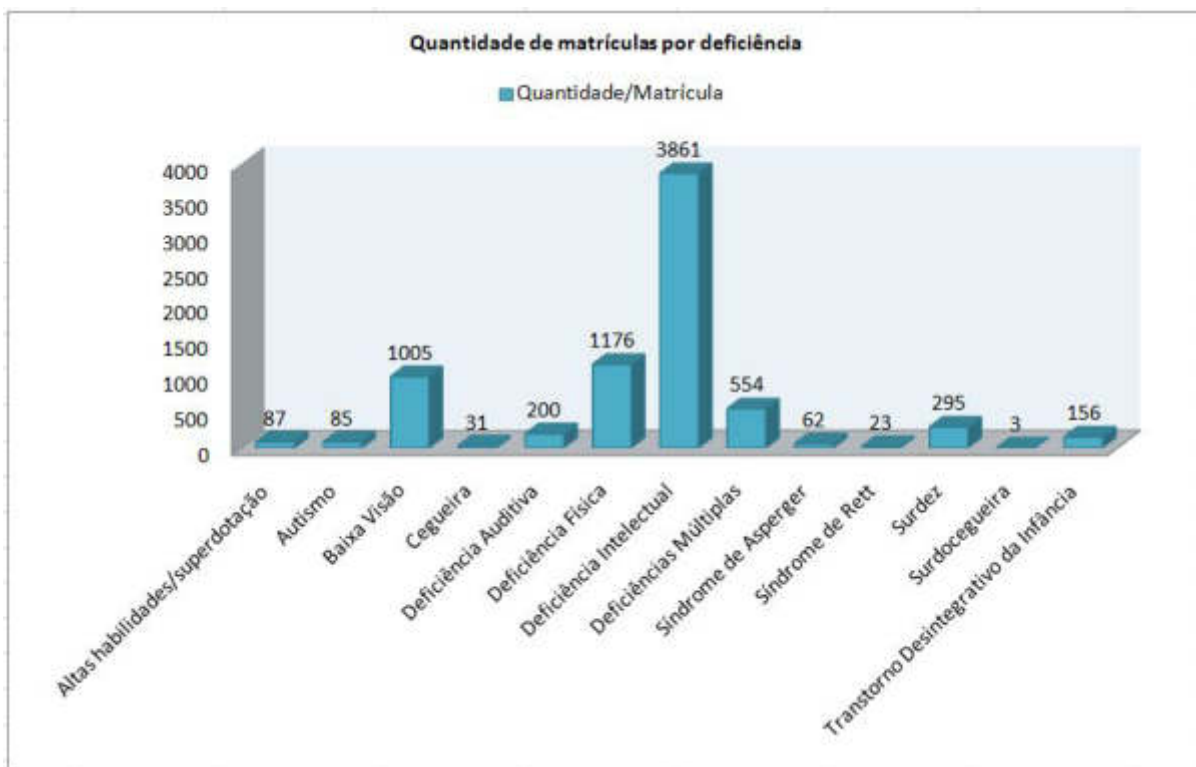
política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (MEC/SECAI/DPEE, 2015). Dessa forma, a rede estadual conta com os seguintes profissionais: 1) professor do atendimento educacional especializado, para atuação em salas de recursos multifuncionais, que realiza AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial; 2) professor orientador³, cuja função é acompanhar e orientar a execução do atendimento educacional especializado; 3) tradutor e intérprete de Libras, que tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar, para que o aluno com deficiência auditiva/surdo receba tratamento equitativo, adquirindo o mesmo conhecimento dos demais alunos, podendo assim, realizar as tarefas acadêmicas; 4) professores de LIBRAS, os quais têm o papel de mediar, junto aos alunos surdos, conhecimentos a respeito da língua de sinais, contribuindo para a aquisição ou aperfeiçoamento de sua língua natural; 5) profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, que prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência; 6) professor mediador para auxiliar o aluno nas atividades pedagógicas, em casos de comprovada necessidade⁴, 7) professor braille, responsável por apoiar às escolas com orientações pedagógicas e fornecimento de material didático-pedagógico acessível para alunos cegos e com baixa visão.

É importante enfatizar que, segundo dados do INEP, em todo o Estado do Acre, das 6.404 matrículas de alunos com deficiência, contabilizadas no educenso de 2013, 3.861 são categorizadas como matrículas de sujeitos com comprometimento cognitivo, o que representa mais da metade dos estudantes com deficiência que integram turmas de ensino regular. Para podermos melhor visualizar esses dados, observemos o gráfico que segue:

³ O professor orientador e o professor braille não estão previstos nas orientações nacionais, contudo fazem parte da organização local para ofertar apoio e orientação às escolas.

⁴ Normalmente, esse profissional é destinado aos alunos autistas que comprovam a necessidade de auxílio.

Figura 2: Gráfico da quantidade de alunos por deficiência.



Fonte: INEP (2013).

Como se pode observar, a deficiência intelectual representa o maior número de alunos com deficiência matriculados nas escolas do Acre. Tal fato exige que a escola repense as maneiras de ensinar e saia definitivamente do contexto tradicional de ensino que vem sendo aplicado até hoje.

Antes de mais nada, devemos compreender melhor esse tipo de aluno, por vezes tão complexo de ser diagnosticado. Isso porque, por não se esclarecer através de uma causa orgânica, o diagnóstico da deficiência intelectual nem sempre é detectado com clareza. Pessoas com transtorno do déficit de atenção, com transtornos mentais e dificuldades de aprendizagem são facilmente confundidas com sujeitos com deficiência intelectual. Porém, o maior prejuízo de se carregar esse rótulo está relacionado ao fato de que muitos professores se amparam nessa justificativa para antecipar o fracasso desses alunos, não reconhecendo no indivíduo com deficiência intelectual capacidades cognitivas que propiciem crescimento e afirmação na sociedade. A esse comportamento, Gomes (2010, p. 7) chamou de pedagogia da negação, “uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que,

consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação”.

Agora, iremos conhecer melhor as características, potencialidades e limitações, desse aluno que tanto desafia a escola comum a se reinventar diariamente.

1.3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM DESAFIO PARA A ESCOLA

A partir daqui, iniciaremos a abordagem do tema desta pesquisa, que é a criança com deficiência intelectual no período de alfabetização. Porém antes de entrarmos, especificamente, na questão da alfabetização e do letramento, faz-se necessário o entendimento acerca dessa deficiência.

Para isso, caracterizaremos o sujeito com deficiência intelectual através da definição mais recente proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (American Association on Mental Retardation - AAMR), por entendermos ser a mais coerente e, ainda, por ser referenciada em documentos oficiais publicados nacionalmente, além de fazer parte de diversos textos produzidos no meio acadêmico e, ainda, ser reconhecida pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação.

Em 2010, a associação passou por transformações terminológicas e conceituais e, atualmente, denomina-se *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD. No entanto, a definição não foi alterada, permanecendo a mesma apresentada em 2002. Houve apenas uma mudança terminológica, de deficiência mental para *Intellectual Disabilities* (deficiência intelectual), e posto que a nomenclatura diz respeito ao mesmo grupo de pessoas enquadradas no diagnóstico de deficiência mental, portanto, são consideradas sinônimos. Segundo a AAMD, *apud* Fierro (2004, p. 195), a deficiência intelectual:

Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos.

Antes de avançarmos no entendimento sobre a deficiência intelectual, cabe fazer uma breve abordagem sobre o léxico, levando em consideração, principalmente, a alteração de “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, de modo que sempre existe o cuidado de tornar a nomenclatura cada vez menos pejorativa e ofensiva. Muitas vezes, termos que são perfeitamente aceitáveis hoje podem se transformar, no futuro, ofensivos. “Por exemplo, no início do século XX, termos como imbecil, abobado, retardado mental eram usados com frequência, e não eram ofensivos” (SMITH, 2008, p. 43).

O termo “deficiência intelectual” foi utilizado oficialmente pela Organização das Nações Unidas, em 1995, em um simpósio realizado em Nova York, com o título Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o futuro. Anos depois, em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram a “Declaração de Montreal” na Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual, realizada em Montreal, no Canadá.

As principais limitações, destacadas na definição da AAIDD, estão presentes no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e dos sistemas de apoio. Quanto ao funcionamento intelectual, a organização o considera inferior à média da maioria da população, mediante avaliação clínica ou através de testes padronizados de inteligência, o quociente intelectual – QI. Com relação ao comportamento adaptativo, de acordo com a descrição da AAIDD, equivale às habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas desenvolvem com o objetivo de atuar em sua rotina diária, essas habilidades incluem o auto cuidado, a independência e autonomia. Já os sistemas de apoio variam de indivíduo para indivíduo, conforme suas especificidades, podendo ocorrer de maneira intermitente, limitada, extensiva ou abrangente (SMITH, 2008).

Para autores como Fierro (2004), os testes de inteligência, sozinhos, não são suficientes para definir a deficiência intelectual, além de serem de pouca utilidade educacional, uma vez que, além de não direcionarem a prática pedagógica, muitas vezes servem de justificativa para o fracasso escolar dos alunos com deficiência. Ainda sobre esses testes, Vigotski (2007) declara que esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, pois estavam relacionados a estágios do desenvolvimento já completados. Isso fez com que se acreditasse que sujeitos com deficiência intelectual não eram capazes de lidar com o pensamento

abstrato, direcionando o trabalho da educação especial para o uso de métodos concretos. Posteriormente, foi possível constatar que um ensino pautado apenas em atividades concretas não contribui, satisfatoriamente, para a superação de uma dificuldade inata, que é lidar com a abstração. Na opinião de Vigotski (2010, p. 101 – 102):

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que intrinsecamente está faltando no seu próprio desenvolvimento.

Para ele, o concreto faz parte dos procedimentos de ensino como um ponto de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato “como um meio, e não com um fim em si mesmo”. Ocorre que, muitas ideias difundidas no passado permanecem vigorando no meio educacional pela carência de profissionais com perfil de professor pesquisador. A falta de formação e aperfeiçoamento de muitos professores, em serviço e fora dele, faz com que alguns ainda acreditem que uma metodologia voltada para o treinamento seja a mais indicada para ensinar o aluno com deficiência intelectual. Corroborando com a ideia de Fierro e Vigotsky, Machado (2009, p. 98) afirma:

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e nem prever quanto esses alunos irão aprender. A deficiência do aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e também não justifica um ensino à parte, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns.

Por esse mesmo motivo, existe uma tendência de queda na utilização do laudo médico no ambiente escolar, como subsídio para formulação de estratégias de intervenção, já que o laudo não traz informações relevantes para a identificação das necessidades específicas nem tão pouco das habilidades que poderão ser desenvolvidas no indivíduo.

A ênfase no comportamento adaptativo geral sugere uma mudança de concepção da deficiência sob o aspecto intelectual, nos direcionando para o aspecto funcional, o que possibilita definir melhor os apoios necessários e a intervenção que a educação da pessoa com deficiência requer. No âmbito escolar, suas necessidades específicas surgem durante sua inter-relação com o meio e demandam adequações nos recursos pessoais e nos materiais didáticos (FIERRO, 2004). Na visão de Mantoan (1998), ao identificarmos os tipos de apoio mais

adequados é possível elaborar estratégias que possibilitem aumentar a interação entre as pessoas com deficiência intelectual e os seus pares da mesma idade, além de estimular a autonomia e a produtividade deles.

A deficiência intelectual permanente, pode ser facilmente confundida pelas dificuldades de aprendizagem de caráter transitório ou de procedimentos metodológicos, dado que os limites da deficiência em questão não são bem definidos, portanto, somente após intervenção pedagógica, será possível concluir se se trata de deficiência ou apenas dificuldades gerais de aprendizagem (FIERRO, 2004). Sobre esse mesmo aspecto, Batista e Mantoan (2005, p. 9) defendem que:

O conhecimento da deficiência mental precisa ser clarificado, dada a facilidade de se confundirem os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para o aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno.

Ainda em relação à definição de deficiência intelectual, proposta pela AAMD e citada no início desta seção, o funcionamento intelectual é considerado abaixo da média e não inexistente, como observamos no discurso de alguns profissionais da educação, quando justificam o fracasso escolar desses alunos, sob o argumento de que a escola para eles representa apenas um ambiente de socialização. É necessário abandonar esse discurso para compreendermos que o sujeito com deficiência intelectual tem, sim, condições de se apropriar dos conhecimentos acadêmicos e que as limitações associadas às habilidades adaptativas não significam que essa pessoa seja incapaz de realizar ações, como estudar, ler e até mesmo trabalhar.

Para isso, é necessário que a criança com deficiência intelectual inicie a educação formal o mais cedo possível, de preferência, a partir da educação infantil. É importante, também, que a família compreenda que a educação da criança inicia desde o seu nascimento, muito embora, as crianças com desenvolvimento típico passem pelas etapas do desenvolvimento de forma tão natural que os pais não percebem. Isso, geralmente não ocorre da mesma maneira em crianças com desenvolvimento atípico. Dessa forma, Fierro (2004) recomenda que é preciso que os pais e os familiares tenham ciência de seus papéis como educadores, principalmente, os pais de crianças com deficiência. Há uma tendência, por parte dos pais, à superproteção e antecipação às necessidades da criança, mesmo que esse não seja o objetivo da família, acaba prejudicando o seu desenvolvimento cognitivo.

Muito embora, em se tratando de crianças com desenvolvimento atípico, o atendimento escolar e a educação familiar, algumas vezes, não sejam suficientes para atender as suas necessidades específicas. Desse modo, o atendimento educacional especializado complementa a formação do aluno e se torna fundamental para o seu desenvolvimento global, colaborando para sua autonomia e independência. Esse atendimento deve ser ofertado no turno inverso à escolarização, evitando a retirada do aluno de sala de aula para receber outros tipos de atendimentos.

Convém saber que as pessoas com deficiência intelectual apresentam uma forma diferenciada de lidar com o saber; com efeito, ainda que todo indivíduo seja único e o perfil traçado possa se mostrar incorreto e insuficiente, quando analisarmos as particularidades individuais, é relevante conhecer algumas características, comumente encontradas nos alunos com deficiência intelectual. A principal característica resulta, justamente, do prejuízo da habilidade cognitiva, o que torna difícil o desempenho de tarefas simples (SMITH, 2008). Dessa forma, essas pessoas podem apresentar, segundo autores como Fierro (2004) e Smith (2008), comprometimento na competência comunicativa, dificuldades para fazer generalizações e para utilizar conhecimentos e habilidades já assimiladas. Eles apresentam, também, limitações relativas à memória, especialmente a de curto prazo, e, ainda, dificuldades para resolver problemas. Nesse sentido, Batista e Mantoan (2005, p. 17) afirmam que:

As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno.

A convivência no meio escolar nos proporciona a oportunidade de refletir a respeito da carência existente em relação ao conhecimento do funcionamento cerebral e dos processos mentais. Isso ocorre tanto por parte dos professores comuns quanto por parte dos professores especializados. A apropriação desses conhecimentos por parte do professor poderia possibilitar a realização de uma avaliação do desenvolvimento da aprendizagem mais coerente, a fim de elaborar estratégias de intervenção mais eficientes.

Nesse sentido, a neurociência vem penetrando nesse campo da aprendizagem buscando compreender o enigma da leitura através da identificação

das estruturas cerebrais que são ativadas durante o processo de decodificação. Com relação a esse assunto, Dehaene (2012, p.16), em seu livro “Os Neurônios da Leitura”, destaca

Nosso sistema escolar, por muito tempo submetido aos riscos da intuição destes ou daqueles que decidem, não pode mais aceitar submeter-se a reforma após reforma sem que os conhecimentos das neurociências cognitivas não sejam levados em conta.

Com a democratização da educação, a escola tornou-se muito mais heterogênea e numerosa, com isso a quantidade de crianças que fracassam nas séries iniciais também cresce. Esse fato induz pesquisadores das áreas da psicologia, linguística, pedagogia e da neurociência a buscarem o entendimento dos motivos para o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras.

Em tempos de inclusão, mais especificamente, em tempos de educação inclusiva, não cabe à escola atribuir o fracasso da escolarização ao aluno, muito menos justificar o baixo rendimento em razão de alguma deficiência. O laudo de deficiência intelectual não deve representar a negação das possibilidades de ensino, mas, sim, indicar desafios e necessidades de repensar o fazer pedagógico no sentido de identificar nos alunos quais as barreiras que dificultam o seu aprendizado. Com isso, o professor poderá construir novas estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência e assegurem condições de permanência em igualdade de condições com os demais alunos e, principalmente, garantia de ensino de qualidade para aqueles que tiveram a possibilidade de frequentar a escola.

O conhecimento dos processos psíquicos possibilita ao professor interpretar melhor as produções dos alunos, além de identificar as estratégias de intervenção mais apropriadas a cada caso. Isso trará mais clareza ao seu trabalho, seguido de um maior aproveitamento das possibilidades de aprendizagem que surgirem. Dessa forma, as potencialidades individuais poderão ser mais estimuladas, beneficiando principalmente, o alunos com desenvolvimento atípico.

A bem da verdade, quanto maior o entendimento do professor sobre funcionamento intelectual, aprendizagem e desenvolvimento humano, maiores serão as possibilidades de sucesso na arte de ensinar a turma toda.

Em se tratando do aprendizado da leitura e da escrita de indivíduos com déficit intelectual, Vigotsky (2010) afirma que ele não difere das demais crianças. Porém, tradicionalmente, tende-se a privilegiar a idade mental em detrimento da

idade cronológica como herança dos testes padronizados de inteligência. Mantoan (1998) critica tal prática e defende que a escrita se constitui num tipo de conhecimento com significados variantes em cada etapa do desenvolvimento humano, de modo que “aprender a ler e a escrever para um adolescente com deficiência e para uma criança normal, mais nova, não são situações similares, a não ser que se reduza o conhecimento ao domínio de técnicas e à automação de respostas” (MANTOAN, 1998, p. 2).

1.4 O PAPEL DA ESCOLA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As dificuldades com a alfabetização no Brasil têm levado muitos estudiosos a pesquisarem sobre os fatores que causam esse problema. No entanto, os resultados dessas pesquisas são analisados a partir de perspectivas distintas, as quais atribuem o fracasso da alfabetização não apenas ao professor, sob o aspecto da sua formação e/ou competência profissional, nem tão pouco somente à eficiência do método. Na busca pela explicação para esse problema, analisam o fracasso, também, através da perspectiva do aluno, de seu contexto cultural e condições psicológicas e orgânicas. Nessa problemática há, ainda, a inadequação do material didático ou até o próprio código escrito e suas relações entre o sistema fonológico e ortográfico da língua portuguesa (SOARES, 2013).

Esse problema vem se arrastando por décadas. Magda Soares, em seu texto chamado “As muitas facetas da alfabetização”, publicado no ano de 1985, em Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas, apontava o fracasso com a alfabetização de crianças brasileiras desde a década de 40 do século XX. Hoje, neste início de século XXI, segundo a autora, seguimos com as mesmas dificuldades, porém os alunos, mesmo sem estarem alfabetizados, avançam para as séries seguintes, chegando, algumas vezes, ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Na opinião de Soares, a concepção de alfabetização introduzida no Brasil da década de 1980, associada ao construtivismo ou a uma interpretação equivocada do construtivismo, pela forma que foi difundida, causou a falsa ideia de que não seria mais necessário haver um método para a alfabetização. Para a autora, esse conceito é completamente equivocado, pois “ninguém aprende a ler e a escrever se

não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar” (SOARES, 2003, p. 17). Antigamente, tinha-se um método, mas não uma teoria. Atualmente, temos um teoria sem método. A mesma estudiosa afirma que é necessário haver as duas coisas, um método baseado numa teoria e uma teoria que produza um método (SOARES, 2003).

A falta de um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita pode estar relacionada com o fracasso na etapa da alfabetização e, conseqüentemente, poderá comprometer toda a vida escolar dos nossos estudos. E com a adoção de mecanismos de avaliação da aprendizagem, as tão conhecidas e temidas avaliações externas, tanto em âmbito nacional como internacional, têm demonstrado um baixo nível relacionado às competências linguísticas. Detectamos que a escola pode até estar ensinando a ler e a escrever, contudo não está conseguindo formar leitores e escritores competentes (SOARES, 2013). Essa constatação decorre do simples fato de que, para ser considerado um leitor, é preciso ir além do processo de decodificação de letras em sons, “o processo da leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa” (SOLÉ, 1998, p. 31). Da mesma forma, para ser considerado um produtor de texto, não basta ter domínio das habilidades motoras e de transcrição de sons, “escrever é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento” (SOARES, 2013, p. 32).

Se, segundo Magda Soares, desde a década de 1940 do século XX, de um modo geral, estamos fracassando em nosso ofício de ensinar os procedimentos de leitura e de escrita às crianças sem, aparentemente, nenhum déficit cognitivo, o que dizer daqueles que carregam o rótulo de um funcionamento intelectual inferior à média?

O primeiro passo em busca de compreender todo o processo que leva ao desenvolvimento da leitura e da escrita seria definir a palavra alfabetização. Para o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 90) “alfabetização” é:

s.f. ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras 1 PED iniciação no uso do sistema ortográfico 1.1 PED processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento 2 ato de propagar o ensino e difusão das primeiras letras. ETIM alfabetizar + -ção.

Assim concebido, o processo de alfabetização é entendido como prática individual, a qual serve de pressuposto para o desenvolvimento do conhecimento científico. Como também, é atribuído a palavra letramento o mesmo significado de

alfabetização. Dessa mesma forma ocorre na língua inglesa, em que o termo *literacy* significa alfabetização e letramento, portanto, apenas uma palavra é responsável por designar o processo de aquisição do código alfabético e seu uso em contexto social.

Soares (2013, p. 15) nos leva a refletir a respeito de que a alfabetização, em seu sentido próprio e específico é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. “Significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. Reiterando o pensamento de Soares, a pesquisadora Irandé Antunes enfatiza: “Alfabetizar-se, no sentido mais elementar do termo, é adquirir a competência inicial para lidar com os sinais da escrita” (2009, p.192). Com esse olhar, a alfabetização é concebida segundo os moldes da escola tradicional, como um processo mecânico que não garante a compreensão dos significados por meio do sistema de grafia. A mesma autora nos chama a atenção para o fato de que a alfabetização também deve ser um processo de compreensão de significados por meio do código escrito, argumentando que, para uma pessoa ser considerada alfabetizada, é necessário desenvolver as duas competências: codificar/decodificar a língua escrita, expressar/compreender os sentidos dessa mesma língua, além de levar em conta fatores socioculturais.

A alfabetização engloba, em suma, o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, pelo qual é possível fazer a decodificação grafo-fonêmica. Entretanto, ler e escrever exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmática-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização, afirma Bortoni-Ricardo (2013). Dessa forma, a leitura não se restringe apenas à decodificação do código alfabético, ela envolve a busca pela construção de sentidos. Mollica (2012) ressalta que tão importante quanto se apropriar da tecnologia da decodificação grafo-fonológica é se engajar em práticas sociais por meio da escrita, em se tratando de uma cultura grafocêntrica. Essa afirmação engloba as concepções de letramento, que ultrapassam a decifração de códigos alfabéticos, correspondendo ao uso social da escrita. Corroborando com as ideias de Bortoni-Ricardo e Mollica, Soares (2013, p. 29) declara

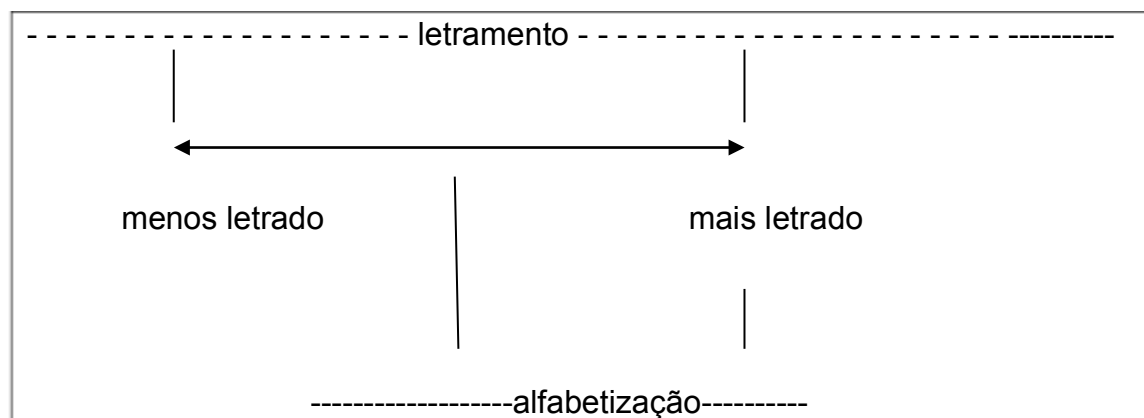
[...] não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Contudo, o termo “letramento” é considerado relativamente novo, principalmente, se comparado a outros termos, como analfabetismo e alfabetização, que são comuns no universo da pedagogia e da linguística. Passou a ser utilizado a partir da década de 1980, momento em que o país começou a refletir sobre os problemas relacionados ao analfabetismo e à eficiência dos métodos de alfabetização, gerando a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização para além da aquisição e domínio das habilidades de leitura e escrita.

Em consulta ao Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, p.1172) encontramos a palavra letramento como sendo:

s. m. (a1899) 1 ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2. PED incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever 3. PED condição adquirida por quem o faz. ETIM lettrar + -mento. SIN/VAR nas acp. 2 e 3: literacia (P).

Com base na definição que acabamos de apresentar e relacionando com o que declaram Bortoni-Ricardo (2013), Mortatti (2004) e Soares (2010), entendemos que o termo “letramento” surgiu da necessidade de diferenciar a aprendizagem da lecto-escrita das habilidades de utilização nas diversas situações e possibilidades de uso da língua escrita envolvida no contexto das práticas sociais. Assim, podemos entender a alfabetização como processo de aquisição de uma “tecnologia” que nos possibilita ler e escrever com compreensão, enquanto o letramento pode ser entendido como o uso que se faz da escrita nos mais variados contextos. Isso não significa dizer que, para que o indivíduo seja considerado letrado é necessário antes ser alfabetizado. Nesse sentido, mesmo a escola sendo a principal responsável pela promoção da alfabetização, não podemos afirmar que não existe letramento fora do contexto escolar. Para representar a relação existente entre alfabetização e letramento utilizaremos o *continuum* de letramento de Tfouni.

Figura 3: *Continuum* do letramento

Fonte: Tfouni (1992, p. 56)

Ao observarmos o *continuum* verificamos que é possível haver letramento sem escolarização, pois, tanto para Tfouni (1992) quanto para Soares (1998), o letramento é compreendido pela função que a escrita exerce na vida do sujeito. Nessa perspectiva, tanto uma criança que ainda não frequentou a escola como um adulto não alfabetizado podem ser considerados letrados, desde que a escrita esteja presente em suas vidas de alguma forma. Por exemplo, uma criança que, ao contar uma história, utiliza em seu discurso marcas de escrita iniciando por “era uma vez”, que é característica dos contos de fada, demonstra conhecimento de alguns mecanismos de escrita. Da mesma forma, o adulto que não domina o código escrito, mas que solicita a uma pessoa alfabetizada que lhe escreva um bilhete, por exemplo, evidencia o reconhecimento da importância da escrita, além do que, no momento em que oraliza o texto, expressa em seu discurso entonação e utiliza palavras próprias do universo escrito. Desse modo, “conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2010, p. 49).

Na outra extremidade do eixo do *continuum* está o nível mais elevado de letramento, lá se encontram os indivíduos que desenvolveram as competências e capacidades necessárias para o uso mais complexo e mais abstrato da escrita. “Nele se situam os sujeitos mais letrados, com maior habilidade sobre os mecanismos de produção de sentido e que produzem textos mais objetivos, descentrados e abstratos” (TFOUNI, 2013, p. 177), o que, segundo a autora, nem sempre tem relação com a escolaridade, pois segundo ela (2013) e Soares (2010), até mesmo alguns sujeitos com alto grau de escolaridade não conseguem produzir

textos com maior coesão e coerência, por apresentarem dificuldades no encadeamento das ideias e na formulação da tessitura textual.

Isso ocorre porque, de acordo com Soares (2010), as pessoas se alfabetizam, se apropriam do código linguístico, mas nem sempre desenvolvem as habilidades necessárias para a prática da escrita. Elas não adquirem o hábito de ler jornais, livros e revistas, nem se sentem capazes de redigir um texto formal, como um ofício, requerimento ou declaração. Podemos concluir, assim, que, na perspectiva do *continuum* do letramento, ele varia do nível mais básico ao mais elaborado de habilidades de leitura e escrita inseridas num contexto sociocultural.

Conforme já mencionamos no início do tópico, por vezes não estamos garantindo, sequer, a alfabetização, aqui entendida como uma etapa inserida no *continuum* do letramento. Portanto, fica claro que os dois processos estão interligados, apesar da necessidade de distingui-los. Essa necessidade de distinção decorre do fato de usar-se, antes do surgimento da palavra letramento e mesmo na atualidade, somente “a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita” (SOARES, 2003, p. 91). Para Soares, esse uso leva à precisão de se explicar os sentidos que se atribuem a uma e outra palavra. Ao referir-se à alfabetização, esclarece a autora, “não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor”. O uso da palavra letramento remete a dois processos: o primeiro “garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita”; o segundo, “atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 91).

Soares (2003, p. 91) explica que, “para programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil”. Em outros países, continua a autora, “em que praticamente já não existem analfabetos”, a distinção perde seu caráter de necessidade. Exemplificando, ela acrescenta que “na literatura de língua inglesa, uma única palavra “literacy” designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e escrita”.

Tanto quanto o direito ao acesso à escola, o sujeito com deficiência intelectual tem direito ao acesso à leitura e escrita como instrumento na luta pela conquista da

cidadania. Não basta garantir a matrícula, é necessário garantir cada vez mais o avanço nas práticas sociais do letramento. Conforme ressaltamos na seção anterior, um grande equívoco comumente encontrado no meio escolar é a ideia de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. “A escola é espaço de aprendizagem para todos!” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 60). Os sujeitos com deficiência intelectual têm capacidade, não só de se apropriar do sistema de escrita alfabético, mas de utilizar as práticas de leitura e escrita em situações do dia-a-dia. Eles são capazes de desenvolver as funções psíquicas superiores, mas, para isso, é necessário que o professor, a partir de intervenções adequadas, atue com vistas à formação social da mente, para além dos limites da escola (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

Ao analisar a relação entre alfabetização e letramento, Kleiman (1995, p. 19) conceitua o letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora nos chama, ainda, a atenção para a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Em seguida, Kleiman (1995, p. 20) enfatiza que “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)”. Portanto, é o modelo autônomo que determina as práticas escolares, conseqüentemente, pela forma como é concebido, atribui o fracasso ao próprio indivíduo que faz parte do grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas, incluindo-se, nesse grupo, as pessoas com deficiência.

Sobre o modelo ideológico, a mesma autora afirma que ele não pode ser visto como uma negação dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento, mas que as práticas de letramento são determinadas pela função que a escrita exerce numa sociedade. Entendido dessa forma, o modelo ideológico contrapõe o autônomo quando o primeiro reconhece apenas uma forma de desenvolvimento de letramento e o relaciona, diretamente, à ascensão social. Enquanto o segundo modelo não se preocupa em dividir os indivíduos em grupos orais e letrados. Ao invés disso, investiga as características comuns entre práticas orais e letradas (KLEIMAN, 1995). Sob esse aspecto, entendemos o modelo ideológico de letramento como na perspectiva do *continuum* sugerida por Tfouni (2013), que considera níveis de letramento e reconhece que tanto a criança não escolarizada

quanto o adulto não alfabetizado podem ser considerados letrados a partir da interação com a escrita. Dessa maneira, o modelo ideológico nos parece ser, também, o modelo que mais valoriza as diferenças culturais e individuais, conseqüentemente, o que deveria estar presente nas escolas que se propõem a ensinar a todos os alunos, sem distinção de classe, cor, credo ou deficiência.

Contudo, a escola se constitui num ambiente tipicamente letrado e culturalmente aceito pela sociedade que apresenta claras conexões com mudanças no funcionamento intelectual dos estudantes. “Quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo” (DEHAENE, 2012, p. 228).

A ciência vem buscando desvendar os mistérios da leitura através de estudos a respeito do funcionamento cerebral. Nesse contexto, Stanislas Dehaene neurocientista francês, em seu livro “Os neurônios da leitura”, resultado de décadas de estudos com a tecnologia de imagens cerebrais, nos desvenda esses mistérios e seus principais componentes. Por meio de exames de imagem é possível identificar quais as áreas do cérebro são ativadas durante o processamento da leitura e segundo Dehaene (2012, p. 227) tais imagens comprovam que:

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade da memória, particularmente para as palavras novas e pouco familiares.

De acordo com essa afirmação, o domínio do código alfabético e a vivência escolar transformam as competências do nosso cérebro. E essa ação tem relação direta com o aumento da capacidade da memória, além de nos permitir decodificar as pseudopalavras, como, por exemplo, diferenciar a palavra *cato* da palavra *gato*. Desse modo, o autor defende que “a aprendizagem do código estrito transforma profundamente a forma de escutar os sons da fala” (DEHAENE, 2012, p. 226).

A palavra inovação está cada vez mais presente no cotidiano, ouvimos falar em inovação na ciência, na tecnológica, na educação, nesta última, mais precisamente, falamos em inovação da prática pedagógica. Muito dessa inovação, propriamente dita, está relacionada exatamente à busca de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativa e, por sua vez, mais atrativa na escola. Por aprendizagem significativa compreendemos o fenômeno de atribuir sentido à informação recebida pelo aluno através de uma espécie de ancoragem em aspectos

relevantes da estrutura cognitiva pré-existente, ou seja, quando há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, ambos se modificam (NORONHA; SILVA, 2009).

Portanto, “nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho” (DEHAENE, 2012, p. 20). Porém, precisamos compreender que não há uma receita pronta, até mesmo quando tomamos uma estratégia exitosa e a aplicamos em outra realidade não temos a garantia do mesmo sucesso, isso porque cada ser humano é único e possui necessidades distintas. À vista disso, “quando os professores ensinam habilidades práticas ou rotineiras, eles frequentemente descobrem que precisam organizar seus próprios programas educacionais, porque não há nenhum à venda nas lojas (SMITH, 2008, p. 186).

Se, de um modo geral, a inovação da prática pedagógica sugere um ensino mais significado, mais relevante para todos os alunos, para aqueles com deficiência intelectual é essencial que o ensino desenvolva-se como algo relevante na vida, para que eles possam atribuir um significado, contribuindo para a formação social da mente. Uma experiência significativa do ensino da leitura deve estar pautada na utilização de diversos gêneros textuais, principalmente os que circulam na comunidade, de maneira a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos. Desse modo, o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como das demais habilidades a serem ensinadas na escola devem ser concebidos de acordo com as necessidades dos indivíduos (VYGOTSKY, 2007).

Estamos sempre em busca de descobertas, de novidades e, na grande maioria das vezes, quando nos deparamos com o “novo”, costumamos acreditar que encontramos a solução dos nossos problemas, daí surgem os equívocos, pois passamos a desvalorizar as práticas de outrora, renegando sua importante contribuição.

Assim aconteceu com o modo de fazer alfabetização no Brasil. Durante muito tempo a alfabetização se deu através dos métodos fônicos, que são aqueles que utilizam os sons dos fonemas como princípio para a aquisição da leitura e pertencem ao universo dos métodos sintéticos, processo pelo qual muitos foram alfabetizados, envolvia aprender primeiro o alfabeto, para depois passar para a soletração e silabação, seguindo uma ordem crescente de dificuldade, que iniciava com a letra e findava no texto. Levados por influências construtivistas, na década de 1990, os

métodos analíticos ou globais, que partem dos textos às palavras e letras, foram inseridos com contexto educacional, abolindo e desvalorizando os modelos anteriores. Dessa forma, deixamos de desenvolver a compreensão grafema-fonema dos métodos fônicos. A respeito disso, Mollica (2012, p. 216) afirma:

Não se pode negligenciar que os fenômenos de codificação e decodificação em línguas alfabéticas, como o português, são facilitadores da alfabetização e, portanto, etapas fundamentais e integrantes do processo de apropriação da lectoescrita em crianças ou adultos, como também em indivíduos com desenvolvimento típico ou atípico.

Entendemos que a metodologia é primordial para o sucesso ou fracasso do ensino da leitura e da escrita, contudo outros aspectos devem ser valorizados por um bom professor, como o respeito e a afetividade, o compromisso com o ensino e a aprendizagem, pró-atividade, autoavaliação, reconhecer e valorizar os avanços, ser criativo, não focar nos erros, traçar objetivos adequados para a necessidade dos alunos, e confiar no sucesso de seu trabalho.

No entanto, o professor não deve ser escravo do método vigente, ele deve planejar suas aulas de acordo com a necessidade dos alunos. Eleger o melhor método de alfabetização pode constituir uma tentativa de homogeneização, quando o debate deve girar em torno da necessidade da criança, e não da escolha do método, como afirma Bortoni-Ricardo (2013). Muito embora saibamos que na tentativa de superar práticas que, de acordo com o momento histórico vivido, considera-se tradicional e prejudicial à aprendizagem escolar, muitos coordenadores pedagógicos acabam exigindo o abandono dos métodos sintéticos, por os julgarem ultrapassados.

Por muitos anos a comunidade científica esteve dividida sobre por qual processo realizamos a leitura. Nesse sentido, DEHAENE (2012) ressalta que, para uns a decodificação através da passagem pela imagem acústica é essencial, segundo estes a língua escrita era vista como um subproduto da fala, portanto seria necessário sempre passarmos pela via fonológica, para então, atribuirmos significado às palavras. Já outros, diziam que apenas os leitores iniciantes precisavam lançar mão da passagem pela fonologia. Após anos de divergência, as pesquisas convergiram para o fato de que as duas vias existem e o leitor adulto utiliza as duas simultaneamente. Desse modo, o autor (2012, p. 55) destaca, “é somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas vias terminam por se

integrar uma à outra, a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura”.

O fato da escrita, muitas vezes, não ser fiel à fala contribui para que algumas crianças apresentem certas dificuldades em manipular com eficiência o código ortográfico. O domínio do princípio alfabético exige compreensão dos sons da língua para identificar os componentes sonoros das palavras, com isso, fazendo relação entre o som e a letra. Com efeito, “a consciência dos fonemas é importante para a aprendizagem da leitura em um sistema de escrita como o nosso, que é um sistema alfabético, porque as letras do alfabeto representam normalmente os fonemas” (NUNES, 2001, p. 8). No entanto, a valorização da consciência fonológica não implica a desvalorização do letramento, uma vez que, como já foi mencionado aqui, em consonância com alguns pesquisadores, os dois fenômenos ocorrem de maneira simultânea.

Os resultados de avaliações em larga escala (PISA, SAEB, Prova Brasil), demonstram o baixo desempenho de nossos alunos em termos de leitura e apontam para o fracasso da escola em ensinar a ler. Tal constatação fez com que pesquisadores (SOARES, 2010; MORTATTI, 2004) investigassem as causas desse fenômeno, os estudos em questão apontam para a necessidade de mudanças na prática de alfabetização. Na opinião de Dehaene (2012, p. 237), esse fracasso é atribuído à utilização do método global, segundo ele, “o método global não funciona; ele conduziu uma geração de crianças ao fracasso”. Constatou-se que a inserção de atividades envolvendo a consciência fonológica podem diminuir as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, mesmo os autores (DEHAENE, 2012; MOLLICA, 2012; PULIEZI, 2013) que defendem a retomada do método fônico, em função do desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecem que os textos acartilhados, com o objetivo de ensinar apenas correspondências entre letras e sons – “o bebê baba, Ivo viu a uva” -, devem permanecer apenas na memória dos que fizerem parte desse processo. Portanto, na perspectiva da alfabetização atrelada ao letramento, tais textos devem ser substituídos por aqueles que apresentam função comunicativa e de acordo com os gêneros que circulam na comunidade.

Nesse sentido, os referidos autores convergem para a perspectiva de alfabetizar letrando, proposta por Soares (2004). A autora recomenda o ensino do Sistema de Escrita Alfabética por meio das práticas de letramento, dessa maneira,

ao tempo em que os estudantes se apropriam das correspondências grafofônicas envolvem-se, também, em atividades de leitura e produção textual. Na visão de Carvalho (2014), para que o professor tenha sucesso na alfabetização pautada no letramento, é necessário que haja uma sensibilização com os alunos, de maneira que eles reconheçam a função social da escrita.

Conforme destacamos anteriormente, a escola tem fracassado com os processos de ensino de leitura e escrita. Por esse motivo, diante do baixo rendimento em leitura detectado em nossas crianças, o MEC tomou algumas medidas para tentar resolver esse problema, dentre elas, a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e a destinação dos três primeiros anos do EF para o ciclo da alfabetização. O novo EF estabelecido no Brasil no ano de 2005, passou de oito para nove anos de duração, nesse novo formato foi dividido em anos iniciais (1° ao 5° ano), e anos finais (6° ao 9° ano). A reorganização do ensino tem por objetivo envolver a criança na cultura letrada, além de garantir sua plena alfabetização nos três primeiros anos de escolarização. Portanto, os anos iniciais foram também divididos em duas etapas, a primeira corresponde ao “Letramento e alfabetização iniciais” e a segunda se configura como “Língua Portuguesa”. Essa reorganização, conforme foi planejada, sugere a valorização do reconhecimento da função social da língua portuguesa na modalidade escrita, além da apropriação do sistema alfabético, o que denota a necessidade de formar alunos que não apenas saibam escrever, mas consigam atender às demandas sociais de uso da escrita.

Junto a isso, o MEC lançou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁵, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3° ano do EF. De acordo com as concepções do PNAIC, aos oito anos as crianças precisam compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabético, dominar as correspondências grafofônicas, além de demonstrar fluência, compreensão e produção de textos escritos. De acordo com o Programa, as crianças têm os seguintes direitos:

⁵ Para maior conhecimento acesse: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

Figura 4: Quadro dos direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fabulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

O Programa nos apresenta, ainda um conjunto de capacidades que precisam ser desenvolvidas, no ciclo da alfabetização, dentro dos seguintes eixos:

Figura 5: Quadro das capacidades de leitura

Leitura			
Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A ⁶	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre	I	I/A	C

⁶ I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

textos.			
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Figura 6: Quadro das capacidades de produção de textos escritos

Produção de textos escritos			
Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Figura 7: Quadro das capacidades de oralidade

Oralidade			
Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Figura 8: Quadro das capacidades de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade			
Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C

Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Figura 9: Quadro das capacidades de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

Análise Linguística: Apropriação do sistema de escrita alfabética			
Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas	I/A/C		

composições.			
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Dentre os direitos de aprendizagem defendidos pelo Pacto, encontramos aqueles que pretendem estimular o desenvolvimento da percepção auditiva, logo a Consciência Fonológica. Ainda assim, não se trata, simplesmente, de retomar a aplicação do método fônico mecanicista. Conforme o PNAIC, “para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012, p. 22). Segundo os princípios do Pacto, a apropriação do sistema de escrita alfabético não garante que o indivíduo esteja alfabetizado. Tal afirmação pode ser confirmada ao analisarmos as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, que apontam um alto índice de analfabetos funcionais, aqueles capazes de decodificar a língua escrita, mas não compreendem a leitura de pequenos textos.

Desse modo, a Consciência Fonológica é um recurso metalinguístico que irá favorecer a aquisição do princípio alfabético, por isso, não deve ser desvinculada do processo de ensino da leitura e da escrita. Através de atividades de discriminação auditiva, a criança desenvolve a habilidade de reconhecer e diferenciar segmentos que diferem em apenas um único fonema. Para Puliezi (2013, p. 18), a Consciência Fonológica:

Refere-se à habilidade de refletir sobre características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de forma consciente, tais como sílabas, rimas e fonemas. É a compreensão de que as palavras podem ser divididas em componentes menores e que estes podem ser manipulados.

O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica tem sido defendido por diversos autores (MOLLICA, 2012; PULIEZI, 2013) que as julgam necessárias para a aquisição da escrita alfabética, para a compreensão da dimensão sonora das

palavras e para a percepção de como estas são constituídas por segmentos menores. A percepção auditiva permite a distinção dos sons. Essa habilidade, não sendo bem desenvolvida, pode acarretar confusão ou troca de fonemas, por exemplo /vaka/ x /faka/, prejudicando a compreensão da correspondência som-letra. Em consequência disso, podem surgir desvios de leitura e de escrita.

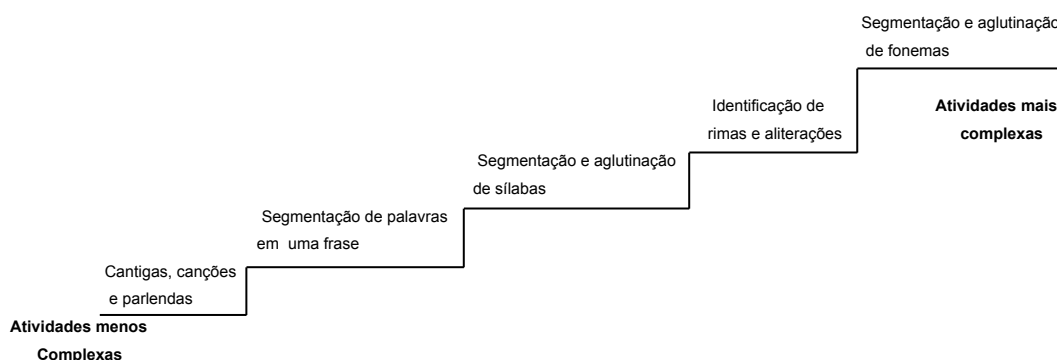
Mollica (2012), em seu texto sobre “O letramento de sujeitos típicos e atípicos” focaliza o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento tanto de pessoas com desenvolvimento típico quanto atípico. Nele a pesquisadora (2012, p. 227) destaca:

A tomada de consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas é relevante na fase incipiente da alfabetização para qualquer aprendiz: a frase é composta por palavras e estas últimas são formadas por sílabas que, por sua vez, se constituem de unidades menores categorizadas como fonemas. A Consciência Fonológica é, portanto, um conjunto de habilidades heterogêneas com uma estrutura hierárquica que se inicia com a consciência de unidades mais globais até a percepção dos segmentos fonêmicos da fala.

Ainda de acordo com a autora, desenvolver a Consciência Fonológica significa aperfeiçoar as habilidades auditivas, ou, ainda, desenvolver a consciência auditiva, que representa a aptidão para identificar, distinguir sons ou ainda reagir diante de um estímulo sonoro. Por exemplo, a tomada da consciência auditiva permite diferenciar, mesmo de olhos fechados, o latido de um cão de um zumbido de inseto. Na opinião de Mollica (2012, p. 211), “qualquer que seja o perfil, se bem estimulados, os aprendizes atingem grau de letramento em nível satisfatório”.

Segundo Puliezi (2013), a Consciência Fonológica é formada por várias outras habilidades correlacionadas e com níveis de complexidade diferentes. Conforme apresentaremos a seguir:

Figura 10 – Níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica



Fonte: CHARD, DICKSON, 1999, *apud* Puliezi, 2013, p. 19.

É necessário que o professor tenha familiaridade com esses níveis, pois eles são fundamentais para estruturar o planejamento das atividades de alfabetização, permitindo tornar o desenvolvimento da leitura e da escrita mais significativo, principalmente por aqueles que apresentam DI ou até mesmo dificuldades de aprendizagem. Em vista disso, Puliezi e Mollica explicam o que compreende cada nível.

O primeiro nível refere-se à capacidade de perceber, inconscientemente, as semelhanças sonoras entre as palavras. Através de cantigas e parlendas, as crianças percebem a musicalidade e sonoridade das palavras e começam a identificar as que têm som parecido (PULIEZI, 2013).

O segundo nível representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido, chama-se *Consciência de Palavras*, também conhecida como consciência sintática (MOLLICA, 2012). Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade. “Alguns erros comumente verificados nas fases iniciais da escrita, como aglutinações e separações indevidas podem estar associadas à dificuldade de consciência sintática” (MOLLICA, 2012, p. 228-229).

O terceiro nível é conhecido como consciência fonológica de nível silábico, que consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Essa habilidade também é ensinada pelo professor e depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular (MOLLICA, 2012; PULIEZI, 2013).

Esse nível inclui atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra, formando um novo vocábulo. Por exemplo, identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras como, pente, leão e cama (PNAIC, Consciência Fonológica, 2013).

O quarto nível, caracterizado de nível intrassilábico, “corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que um sílaba” (PULIEZI, 2013, p. 21), estão as Rimas e Aliteraões. A rima representa a correspondência fonêmica entre

duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Pode ser da palavra, igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último som, como em **SAPATINHO – PASSARINHO**; da sílaba – formada por palavras que terminam com o mesmo som, como em **BALÃO – MÃO**; como também, sonora, ou seja, as palavras rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica, como em **OSSO** e **PESCOÇO** (PENAIC, Consciência Fonológica, 2013).

As aliterações ocorrem através de semelhanças entre os sons, não de letras. Portanto, “a aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente as sílabas tônicas – em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase” (PENAIC, Consciência Fonológica, 2013, p. 18). Frequentemente, a repetição dos sons das consoantes ocorre no início e no interior de palavras ou em sílabas iniciais, como no exemplo “Chegamos de uma terra feia, fria, fétida, fútil” (PENAIC, Consciência Fonológica, 2013).

Os gêneros trava-línguas são ótimos para desenvolver a consciência fonológica e um bom exemplo de utilização da aliteração, pois replicam, no transcorrer da frase, várias vezes, o mesmo fonema. Tanto as rimas como as aliterações fazem parte do cotidiano das pessoas, podendo ser encontradas em poemas, músicas e slogans (PULIEZI, 2013). Por isso, mesmo antes de iniciarem a vida escolar, as crianças já podem ser capazes de identificar, na oralidade, quais as palavras que têm sons em comum.

O quinto e último nível corresponde à Consciência Fonêmica, que consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança. (PENAIC, Consciência Fonológica, 2013). “Nesse nível, as crianças conseguem transformar uma palavra em outra apenas trocando um letra, por exemplo: tranco a letra p da palavra **pato** pela letra g, uma nova palavra será formada, **gato**” (PULIEZI, 2013, p. 22).

Em se tratando de alfabetização, faz-se necessário que o professor identifique as necessidades específicas de seus alunos e reconheça a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita, como podemos ver em Mollica (2012, p. 228):

Ao se pensar em Consciência Fonológica, depreende-se um conhecimento explícito e reflexivo: o indivíduo aprende a separar e categorizar os sons de maneira que o permita entender como as palavras são codificadas. Operações de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e

transpor sons possibilitam as crianças ou jovens em fase de alfabetização a trabalhar diferenças, semelhanças, quantidade e ordem dos sons da fala.

A autora em questão apresenta, em seu estudo sobre “O letramento de sujeitos típicos e atípicos”, o desenvolvimento da consciência fonológica como uma alternativa e estímulo à educação inclusiva, principalmente por relatar uma pesquisa realizada com indivíduos com síndrome de down que obtiveram sucesso na aquisição da leitura com a utilização de atividades envolvendo a consciência fonológica. Desse estudo, conclui-se que “a sensibilidade à identidade fonológica pode servir de base para o desenvolvimento das habilidades alfabéticas de leitura em populações com déficits intelectuais” (MOLLICA, 2012, p. 229). A partir disso, apresentaremos a proposta de intervenção mencionada no início deste estudo, essa proposta terá como base atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, não se trata da retomada de antigos métodos pautados em atividades desconexas e sem sentido. A proposta sugerida trará atividades práticas de alfabetização, codificação-decodificação, combinada com as práticas de letramento através de textos que circulam na comunidade. Assim, no capítulo seguinte, apresentamos essa proposta, bem como nossas opções metodológicas.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vistas de cada um dos alunos que são escolarizados.

Álvaro Marchesi

2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como foi discutido no capítulo anterior, o processo de alfabetização no Brasil tem sido o “calcanhar de Aquiles” da Educação Básica, principalmente pelo fato de tal processo ser verdadeiramente complexo e multifacetado, como define Soares (2013). Por esse motivo ele é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como psicologia, linguística e sociolinguística, antropologia, sociologia, dentre outras. Desse modo, a relevância deste estudo está diretamente relacionada à tamanha complexidade envolvida nesse processo de alfabetização e letramento, principalmente, por destiná-lo a um público cuja deficiência pode se apresentar de forma igualmente complexa, que é o indivíduo com deficiência intelectual no processo de escolarização.

Nesta pesquisa, fez-se necessário relacionar as dificuldades inerentes ao ensino da leitura e da escrita aos processos de aprendizagem utilizados por alunos com DI. Dessa forma, foi possível propor alternativas para o professor diversificar sua maneira de ensinar, com vistas a proporcionar maiores oportunidades para que as pessoas com deficiência intelectual penetrem no mundo da escrita. Tudo isso porque, de acordo com o que consta no livro *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (2007, p. 16)

O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita.

Portanto, o que se pretende, aqui, é gerar inquietações que nos levem a refletir sobre a nossa prática em sala de aula, sobretudo com os alunos com DI, a fim de reconhecer e identificar essa maneira particular que eles têm de lidar com o conhecimento. Com isso, não buscamos uma receita pronta que possa ser aplicada com garantia de sucesso na aprendizagem de todos os educandos, mas sim,

suscitar a necessidade de buscar e experimentar novos recursos e estratégias pedagógicas, inclusive tecnológicas, com o objetivo de atender às necessidades específicas desses sujeitos.

A forma de abordagem do problema é qualitativa, o que torna o processo de pesquisa e seu significado os principais focos da abordagem, possibilitando maior compreensão do problema a fim de produzir informações aprofundadas a respeito da alfabetização e letramento de indivíduos com deficiência intelectual. Na pesquisa qualitativa, com base em Silveira e Córdova (2009), o pesquisador não tem por objetivo analisar dados estatísticos, pois direciona a sua atenção para aspectos da vida social que não podem ser mensurados. Dessa forma, esse tipo de investigação contrapõe o pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, tornando o desenvolvimento da pesquisa imprevisível. Nessa perspectiva, o mais importante é poder gerar novos e importantes conhecimentos sobre o assunto.

Nesse caso, quanto aos procedimentos de pesquisa, elegemos a pesquisa exploratória, pois de acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa nos possibilita uma maior familiaridade com o tema pesquisado. Principalmente por se tratar de um tema relativamente novo e ainda pouco explorado no meio acadêmico. Portanto, todas as informações levantadas sobre o assunto foram valiosas para a compreensão das dificuldades que se produzem no universo escolar, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos com DI.

Gil (2002, p. 45) aponta para o fato de que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico foi indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória, pois ele nos possibilitou identificar os estudos já publicados sobre o tema investigado, proporcionando novos conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução do problema em questão. Assim sendo, tornou-se imprescindível para direcionar uma proposta de intervenção pedagógica que atenuasse as dificuldades com a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer do percurso de clarificação do problema foi necessário, além da pesquisa bibliográfica, a revisão da política educacional que direciona a escolarização de sujeitos com DI. Em primeiro lugar, optou-se por versar sobre o

tema educação inclusiva, inicialmente em contexto nacional, levantando o contexto histórico da educação das pessoas com deficiência e a legislação que ampara a matrícula desses alunos em escolas comuns.

Partindo do panorama nacional adentramos o cenário local. Sobre essa parte da pesquisa é importante destacar a falta de publicações científicas tratando do contexto histórico da educação inclusiva no Estado do Acre. Tal fato resultou no tratamento de informações baseadas em documentos cedidos pela Coordenação de Educação Especial/SEE e na própria experiência profissional da pesquisadora que fez parte desse processo.

Ao selecionarmos os alunos com DI como público alvo desta pesquisa, foi necessário conhecer suas características gerais, principais comprometimentos, suas necessidades específicas e os apoios necessários no contexto escolar para que de fato ocorra sua plena participação no processo de escolarização. Mesmo que os indivíduos com deficiência não tenham sido o alvo dos estudos de Vigotski, suas teorias psicológicas também foram substanciais para a compreensão do desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças, principalmente por revelarem que ele ocorre, em sujeitos com DI, de maneira muito semelhante às dos demais sujeitos, porém, eles podem demandar um tempo maior para se apropriarem do conhecimento. Desse modo, essas teorias apontam para perspectivas positivas quanto à aprendizagem das pessoas com deficiência. Por outro lado, reconhecemos que a apropriação do nosso código linguístico é um processo altamente complexo e abstrato, de maneira que requer intervenções apropriadas por parte do adulto mais experiente, como sugere a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁷ defendida por Vigotski.

Gomes (2007, p. 46) destaca que “a aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor”. A mesma pesquisadora afirma que a medição pedagógica, durante a aquisição da leitura, é capaz de promover conflitos e desafios cognitivos, tornando-se fundamental para o processo de aprendizagem de sujeitos com DI. Com base nessas reflexões sugerimos as intervenções necessárias para tornar o currículo escolar acessível a todos os alunos, sobretudo,

⁷ Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007)

por acreditarmos que o professor tem um papel indispensável para a concretização da reinvenção da escola que tanto esperamos. No entanto, entendemos que o professor sozinho dificilmente conseguirá atingir o sucesso escolar que almejamos para os alunos com deficiência intelectual, é necessário muito mais empenho dos governos nas políticas públicas que envolvem formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação, além da criação de mecanismos de avaliação da política de inclusão. Por reconhecermos que a alfabetização e o letramento de sujeitos típicos e atípicos representa um grande desafio para a escola comum, este estudo tem a pretensão de contribuir, ainda que timidamente, com a prática pedagógica do professor das séries iniciais do E. F.

Durante a análise do referencial teórico selecionado, encontramos pesquisas científicas de Hein (2006), e Coelho, Oliveira e Alves (2014) que comprovaram avanços significativos no desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com DI após intervenções com atividades que visam promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, tais pesquisas serviram de subsídio para a elaboração de uma estratégia de intervenção que pretende contribuir para o desenvolvimento do letramento desses aprendizes.

Hein (2006) realizou uma pesquisa de mestrado sobre “Leitura e consciência fonológica na deficiência mental: intervenções com o programa “alfabetização fônica computadorizada”. A pesquisa foi realizada com 20 alunos, na faixa etária de 10 a 17 anos, que frequentavam a escola regular e também instituições especializadas em contraturno e teve o objetivo de verificar a eficácia do *software* “Alfabetização fônica computadorizada” (CAPOVILLA et al., 2005) no desenvolvimento da consciência fonológica e da habilidade de leitura em crianças e adolescentes com deficiência mental⁸ de instituições especializadas.

A pesquisadora relata que, após a aplicação do pré-teste com o alunos do grupo experimental, verificou-se que o estágio de leitura em que eles se encontravam correspondia ao de crianças de fase de pré-escola. Já no pós-teste o mesmo grupo atingiu o desempenho esperado para alunos da 2 série do ensino fundamental.

Dessa forma, de acordo com Hein (2006), as intervenções realizadas produziram uma melhora no desempenho de leitura avaliado através do teste de

⁸ Nesse caso os pesquisadores ainda utilizam o termo “deficiência mental”, por isso ele foi mantido conforme a fonte.

competência de leitura das palavras. Portanto, foi confirmada a hipótese de que a utilização de atividades de consciência fonológica e de correspondências grafo fonêmicas, através do programa de computador, pode produzir ganhos nos desempenhos de crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

Coelho et al. (2014) desenvolveram uma pesquisa intitulada “Deficiência mental e o software alfabetização fônica: estudo de caso”. A pesquisa em questão teve como objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com a utilização do software “alfabetização fônica computadorizada” como estratégia de intervenção para uma aluna de 20 anos com DI, matriculada em uma escola pública. Os resultados demonstraram ganhos significativos relacionados ao avanço na capacidade de leitura, demonstrando a eficácia do método utilizado. Encontramos, ainda, pesquisas que confirmaram a eficácia do programa em crianças com desenvolvimento típico do 1º ano do ensino fundamental (FERREIRA, 2005) e em escolares de baixa renda (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Os resultados desses estudos nos permitiram inferir as estratégias que nortearam a proposta de intervenção apresentada. No entanto, corroboramos com a ideia apresentada no relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2007, p. 72) quando afirma que

o ensino da decodificação não esgota os objetivos de um programa de alfabetização. Diferentes objetivos requerem diferentes tipos de material de leitura e o uso de diferentes técnicas e métodos para promover a fluência, vocabulário, compreensão e articulação com a escrita.

Diante disso, voltamos a frisar, não se trata de um retorno ao “b-a-bá”, aos métodos mecanicistas. Porém, como nos disse Soares (2003), precisamos “reinventar a alfabetização”, além do mais, devemos reconhecer os resultados das pesquisas de Capovilla (2000), Mollica (2012) e Dehaene (2012) que sugerem ser a falta de desenvolvimento da consciência fonêmica ou uma consciência fonêmica mal desenvolvida a causa subjacente às dificuldades com a aprendizagem da leitura. Além disso, o relatório supracitado exhibe os avanços no debate, nas políticas e nas práticas de alfabetização em outros países, como Inglaterra, França e Estados Unidos. Nesses países, desde a identificação dos problemas com a aprendizagem do código alfabético, o governo recomenda que o ensino da decodificação faça parte do programa de alfabetização.

Sobretudo porque, ainda segundo o relatório em questão, “a alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas” (BRASIL, 2007). Nesse contexto, acreditando que uma má alfabetização afeta diretamente a vida escolar da pessoa com DI, identificamos, neste estudo, a necessidade de provocar uma reflexão sobre as formas de se ensinar a leitura e a escrita na escola com matrícula de alunos com deficiência intelectual.

Desse modo, destacamos o papel que o professor assume em sala de aula que, de acordo com Marchesi (2004), converte-se num fator fundamental (mas não o único, é claro), não somente pela oportunidade de desenvolver um currículo acessível a todos os alunos, mas, principalmente, pela possibilidade de sua experiência servir para influenciar na mudança de atitude de outros professores.

À medida que o professor tem a possibilidade de oferecer estratégias pedagógicas acessíveis a todos os educandos, inclusive os com DI, é relevante que ele procure novas formas de ensinar, criando situações de aprendizagem condizentes com a realidade vivida por eles. Dessa forma, permitindo que o conhecimento a ser adquirido possa ser relacionado àquele existente, de maneira a promover uma aprendizagem realmente significativa.

Nesta perspectiva, a proposta de intervenção em questão foi elaborada com base no reconhecimento da necessidade de se trabalhar atividades específicas e estruturadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Vale destacar que “o enfoque contemporâneo de fônica não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas de calistênica fonológica, corretamente criticadas pelos partidários dos enfoques da *Whole Language*⁹” (BRASIL, 2007, p. 71). Assim, lançamos não de um *software* para aplicar atividades fonológicas através de um jogo de computador lúdico e interativo que apresentaremos posteriormente.

2.2 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

⁹ No Brasil *Whole Language* corresponde às teorias construtivistas.

Para isso, faz-se necessário o conhecimento e a compreensão do papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na prática pedagógica, além de saber como aplicá-la dentro do contexto escolar. Para Almeida (2005, p. 72):

O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos.

O uso do computador como ferramenta de aprendizagem possibilita ao aluno com DI a saída de uma posição passiva que lhe é comum para tornar-se sujeito ativo no processo de aprendizagem. Portanto, a inclusão dessa ferramenta na prática educativa do professor favorece valorização das habilidades individuais desses educandos. Contudo, para que isso aconteça é necessário que o professor conheça e respeite as limitações, tempo e ritmo de aprendizado particular do sujeito, oferecendo reais condições de desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 47) ressaltam que

Quanto aos *softwares* educacionais é fundamental que o professor aprenda a escolhê-los em função dos objetivos que pretende atingir e de sua própria concepção de conhecimento e de aprendizagem, distinguindo os que se prestam mais a um trabalho dirigido para testar conhecimentos dos que procuram levar o aluno a interagir com o programa de forma a construir conhecimento.

Portanto, para que a utilização de um *software* educativo faça sentido e atenda aos objetivos do ensino, é necessário que haja intencionalidade na escolha dos recursos pedagógicos, pois uma intervenção pedagógica apropriada deve ter como objetivo remediar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Desse modo, apenas um planejamento prévio traz possibilidades de atender as demandas educativas que se apresentam em sala de aula, e, para as pessoas com deficiência, principalmente, pode significar a superação dos limites impostos pela deficiência.

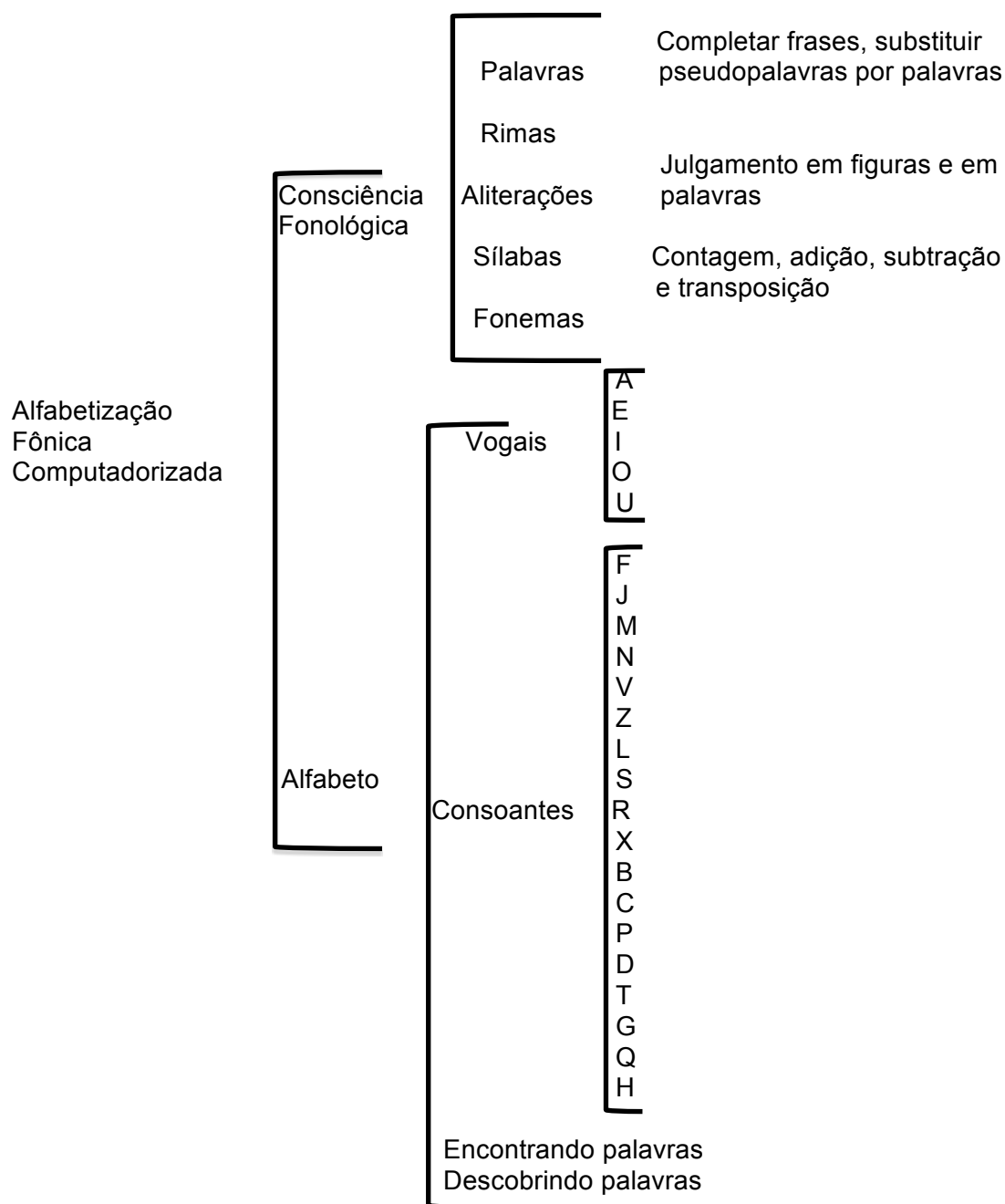
Nessa perspectiva, acreditamos que as intervenções feitas através de jogos educativos possam contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores, como linguagem, pensamento, atenção e memória, em sujeitos com deficiência intelectual. Além do mais, ainda segundo os PCN's (1997), um aspecto que merece destaque na utilização dos jogos na escolarização é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, pois pelo aspecto lúdico que apresentam geram interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos permeiem a cultura escolar, ficando a cargo do professor analisar e avaliar a funcionalidade e o potencial

educativo dos diferentes jogos e, ainda, o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Pensando nisso, a seguir apresentaremos um *software* educacional que se propõe a desenvolver atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica de maneira lúdica e interativa, pois o referencial teórico nos apontou que a evolução dessa habilidade pode favorecer avanços significativos no processo de alfabetização de estudantes com DI. Portanto, essas atividades não podem deixar de fazer parte de um bom programa de alfabetização.

Encontramos disponíveis no mercado dois softwares que oferecem atividades que se propõem a estimular o desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, elegemos o que foi mais utilizado em pesquisas científicas comprovando resultados positivos com alunos com deficiência intelectual. Trata-se do *software* Alfabetização Fônica Computadorizada (CAPOVILLA et al., 2010). Este tem como objetivo estimular habilidades de leitura e consciência fonológica através de atividades que pretendem ensinar as correspondências entre grafemas e fonemas. O *software* é um recurso interativo que fornece as instruções oralmente, permitindo que os alunos sigam as orientações sem a necessidade de apoio constante. Entretanto, reafirmamos a necessidade da mediação pedagógica para alunos com DI como meio para tornar as atividades mais significativas. As imagens se apresentam em forma de animações lúdicas, tornando as atividades que desenvolvem as habilidades de leitura e consciência fonológica mais interessantes. A seguir, apresentamos o diagrama disponível no livro “Alfabetização fônica computadorizada: fundamentação teórica e guia para o usuário”:

Figura 11 – Diagrama ilustrando a composição das partes do software



Fonte: Capovilla et al. (2010, p. 12).

Com base nas reflexões proporcionadas pela escolha do referencial teórico, constatamos que, para o ensino do sistema alfabético de escrita é imprescindível a utilização de atividades que irão favorecer a análise sonora das palavras. Dessa maneira, reconhecemos que a leitura é realizada por duas vias, além da via lexical, em que a leitura é feita através do resgate da imagem gráfica da palavra, é preciso passar pela via fonológica, assim, a representação gráfica é segmentada em

unidades menores e decodificada de acordo com a relação grafofônica. Isso se faz necessário, uma vez que é por meio da via fonológica que ocorre a leitura de palavras que não estão presentes no nosso léxico.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, não se trata da retomada de antigos métodos de alfabetização aplicados de forma mecânica, descontextualizado e sem sentido, principalmente por entendermos que a aprendizagem para pessoas com DI acontece por meio de atividades significativas, sendo necessário que aluno atribua significado para aquilo que é ensinado. Caso contrário, continuaremos legitimando antigas crenças difundidas por alguns educadores quando afirmam que os estudantes com DI não são capazes de aprender e que o fato de frequentarem a escola é suficiente para alcançarem o principal objetivo da inclusão escolar, a socialização.

Por esse motivo, acreditando que motivados por atividades significativas (leitura e escrita com função social), o sujeito com DI poderá alcançar melhores níveis de letramento, identificamos o uso da tecnologia, mais precisamente os softwares educacionais, como alternativa para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Isso porque o uso desses recursos na escola possibilita uma interação entre o estudante e o conhecimento de maneira dinâmica e lúdica.

Para o desenvolvimento dessa proposta, com base no referencial teórico, optamos pelo planejamento de uma sequência de atividades, com duração de 10 horas, pensadas a partir do desenvolvimento da consciência fonológica através do software apresentado anteriormente. Essas atividades são dirigidas a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, ano em que efetivamente se inicia o ciclo da alfabetização. Recomendamos iniciar a aula por meio do gênero poesia, envolvendo o momento da leitura, interpretação, análise linguística e produção.

A sequência de atividades foi elaborada em consonância com os direitos de aprendizagem que regem o PNAIC, prevendo no eixo “Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética” a identificação de semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; no eixo “Oralidade” teremos a capacidade de participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; no eixo “Produção de textos escritos”, produzir textos de diferentes gêneros (para a sequência sugerida o gênero será poesia), atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um

escreva e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; no eixo “Leitura”, ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia, além de compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos e ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações, dentre outras capacidades.

Em parte, a escolha do gênero se deu pelo fato de a maioria das crianças demonstrarem interesse por esse tipo de texto, isso se deve ao fato desses textos apresentarem em sua composição ritmo, sonoridade e rima. Outro fator que impulsionou a escolha, foi a questão do incentivo à leitura do texto literário na escola. Além disso, a rima presente na poesia servirá de introdução às atividades de consciência fonológica.

Numa perspectiva de alfabetizar letrando, pretendemos, com essa sequência: desenvolver habilidades de leitura e de escrita por intermédio de textos poéticos; promover o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas e das habilidades de consciência fonológica, utilizando os recursos tecnológicos como parte do fator motivacional; identificar semelhanças sonoras em rimas e estimular interação, colaboração e troca de experiências entre os alunos.

Vale destacar que, na relação professor-aluno, a metodologia que envolve a prática pedagógica se apresenta como um fator relevante para a aprendizagem escolar. Portanto, inserimos nas orientações para o desenvolvimento das atividades algumas providências indispensáveis para o envolvimento e desenvolvimento do aluno com DI em sala de aula. Essas orientações estão relacionadas, principalmente, à organização do espaço e à relação professor-aluno. Isso porque, de acordo com o que foi abordado no capítulo teórico, a alfabetização de pessoas com DI não ocorre de forma diferenciada dos demais alunos, porém eles poderão necessitar de um período maior para se desenvolver. Nesse sentido, ressaltamos a importância da dedicação do professor para a formulação de um ensino baseado na aprendizagem coletiva em sala de aula, pois, dessa maneira, as dificuldades e crises vivenciadas na relação professor-aluno produzirão um impacto positivo (MUNIZ; LIMA, 2009).

Assim, a proposta de intervenção compõe-se de cinco atividades: 1) leitura e interpretação de uma poesia; 2) brincando com as rimas; 3) construção de rimas; 4) produção de uma poesia; 5) Divulgação dos textos: organizando um sarau na escola. Desse modo, contemplando os eixos de leitura, análise linguística, produção

de textos e oralidade do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A seguir detalharemos a proposta.

2.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA: ALFABETIZAR LETRANDO - DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Tema: Análise e reflexão sobre a língua

Mídia: Alfabetização fônica computadorizada

Autora: Hadhianne Peres de Lima

Nível: Ensino Fundamental I

Ano: 1º ano

1. Apresentação

Caro Professor(a),

A proposta de atividade que se segue pretende orientar as práticas docentes que contribuam para a alfabetização e o letramento de alunos com deficiência intelectual (DI). Nesse sentido, o software sugerido agrega a ludicidade própria da informática à abordagem sistemática das letras e dos respectivos fonemas e das atividades de consciência fonológica, além de coadunar alguns direitos de aprendizagem, relativos ao eixo da análise linguística, presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Entretanto, precisamos esclarecer que, mesmo reconhecendo a importância de se trabalhar sistematicamente a alfabetização, não podemos fazê-lo de forma isolada. Junto a isso, devemos combinar as práticas do letramento, envolvendo os alunos em contexto reais de leitura e escrita através de textos que circulam na esfera social.

Pensando nisso, esta proposta para alfabetizar letrando pretende trabalhar de forma articulada a consciência fonológica, a partir do gênero poesia e do software alfabetização fônica computadorizada, através de atividades que possibilitem às crianças ler, escrever e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Neste contexto, entendemos que, na busca por aulas mais atrativas, os jogos aparecem como um dos recursos didáticos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo.

O software *Alfabetização Fônica Computadorizada* poderá ser utilizado como um suporte interativo para o processo de alfabetização de educandos que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

2. Objetivos

- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita;
- Ampliar o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas;
- Desenvolver a consciência fonológica;
- Utilizar a tecnologia para aprender a língua materna;
- Estimular o gosto pela leitura de textos literários;
- Identificar semelhanças sonoras em rimas.
- Aprimorar atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupo.

3. Tempo previsto

10 horas/aulas

4. Requisitos técnicos

Computador com processador Pentium II 550MHz ou superior; Kit multimídia; 128 MB de RAM; Sistema Windows 98 ou superior; projetor de mídia (caso deseje).

5. Orientações para o desenvolvimento das atividades

Professor, pensando em privilegiar um ensino mais significativo para todos os alunos, ressaltamos que para alunos com DI essa aprendizagem significativa torna-se indispensável, apresentaremos a seguir uma sequência de atividades que envolvem leitura e interpretação de texto, utilização de *software* educativo, elaboração de frases com rimas, construção de uma poesia e apresentação das poesias para a comunidade escolar. Assim, estaremos contemplando no mesmo planejamento as práticas de letramento.

De acordo com a cartilha “Escola Viva: adaptações curriculares de pequeno porte”, “o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno se fundamenta nos conhecimentos que ele já traz consigo” (ARANHA, 2005, p. 20), mesmo que esse conhecimento tenha sido adquirido formalmente na escola ou informalmente no

contexto familiar. Assim, recomendamos uma sondagem inicial sobre o tema a fim de descobrir o conhecimento que o aluno com DI já possui sobre o assunto que será trabalhado para servir de ponto de partida para inserção de novos conhecimentos. Enfatizamos que a estratégia apontada acima poderá ser trabalhada com todos os alunos, conseqüentemente proporcionando à turma uma aprendizagem mais significativa.

A cartilha mencionada anteriormente sugere, ainda, outras providências a serem tomadas pelo professor em sala de aula, com vistas a promover o acesso do aluno com DI ao currículo escolar (ARANHA, 2005). A seguir apresentamos um quadro com tais procedimentos.

Figura 12 – Quadro das adaptações curriculares

Quadro das adaptações curriculares de pequeno porte
<p>posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;</p> <p>estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;</p> <p>encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis;</p> <p>estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado;</p> <p>estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;</p> <p>estimular a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir as informações de que necessita, a solicitar ajuda, enfim, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando;</p> <p>oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos.</p>

Fonte: Adaptado de Aranha (2005, p. 20-21)

Atividade 1 - Leitura e interpretação de uma poesia.

Antes de apresentar a poesia, propomos a apresentação da imagem de uma porta que pode ser desenhada em cartaz ou mesmo projetada com um projetor de mídia. Peça para que os alunos digam o que estão vendo, que falem sobre as características da imagem e suas possíveis utilidades. Assegure-se de que, neste

momento, o aluno com DI possa emitir sua opinião e, se necessário, direcione a atenção dele para atividade que está sendo desenvolvida.

Em seguida, passe para a leitura da poesia, você poderá confeccionar o texto em slide a ser projetado com o auxílio de um projetor de mídia. Essa estratégia irá promover uma leitura mais lúdica e dinâmica, uma vez que os recursos tecnológicos tornam o ensino mais atrativo.

Pensando em diversificar as atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, sugerimos que o professor apresente a mesma poesia em formato de vídeo. O texto e o vídeo estão disponíveis em: <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87211/>.

A Porta

Vinícius de Moraes

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu.

Após a leitura e apresentação do vídeo os alunos deverão fazer a interpretação da poesia com o auxílio do professor. Para isso, propomos os seguintes questionamentos:

- De que é feita a porta que aparece na poesia?
- Além da madeira, do que mais as portas podem ser feitas?

- Para quem ela abre devagarinho?
- Para quem ela não abre e por qual motivo?
- Onde a porta vive aberta?

As respostas podem ser escritas no quadro com o objetivo de identificar quais palavras terminam com o mesmo som. Dessa forma, as crianças serão incentivadas a identificar as rimas. Nesse momento, será possível explicar a função da rima na poesia e abordar as características desse gênero.

Atividade 2 – Brincando com as rimas

Após a primeira atividade, os alunos já terão um certo conhecimento acerca do que são as rimas, estudadas de forma contextualizada através do poema. Assim, é possível dar início a um estudo mais sistemático, com o auxílio do Software. Para o desenvolvimento desta atividade será necessário reservar o laboratório de informática da escola e instalar com antecedência o *software alfabetização fônica computadorizada* nas máquinas que serão utilizadas pelos alunos.

Ao executar o programa haverá duas opções de menus, o de consciência fonológica e o do alfabeto, peça para que os alunos escolham a opção consciência fonológica, talvez seja necessário indicar que se trata da primeira opção, isso porque, nesta etapa inicial do ensino, é possível que nem todos saibam ler (certifique-se de que todos escolheram a opção correta).

Observe a figura a seguir:

Figura 13: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de introdução



Fonte: Capovilla et al. (2005) [CD-Rom]

Após a seleção do menu de consciência fonológica, se apresentarão os seguintes exercícios: palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. Com o *mouse* selecione a alternativa “rimas”.

Figura 14: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades



Fonte: Capovilla et al. (2005) [CD-Rom]

Nesta seção, serão trabalhadas atividades de selecionar figuras e palavras cujos nomes terminam de uma determinada forma. Observe que, com o avanço das etapas, será elevado o grau de dificuldade da tarefa.

As atividades iniciam com instruções orais, pedindo que seja passado o *mouse* nas figuras para ouvir os seus nomes, em seguida, os alunos são solicitados a selecionar as figuras cujos nomes terminam com “eira”. Para ilustrar a situação, verifique a figura que segue:

Figura 15: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com imagens que terminam com “eira”



Fonte: Capovilla et al. (2005) [CD-Rom]

Professor, caso observe se o aluno com DI está se beneficiando ou não das instruções orais fornecidas pelo programa, talvez seja necessário explicar as atividades individualmente, como forma de evitar que ele se disperse por não compreender os comandos.

A medida que o aluno avança nas tarefas, o jogo passa das imagens para as palavras, sempre fornecendo instruções orais de modo interativo. Observe o exemplo:

Figura 16: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com palavras que terminam com “ão”



Fonte: Capovilla et al. (2005) [CD-Rom]

A imagem apresentada indica uma atividade em que a criança é solicitada a passar o *mouse* sobre as palavras para ouvi-las, em seguida ela deve clicar sobre aquelas que terminam com “ão”.

Ao escolher alguma imagem ou palavra que não corresponda ao comando solicitado, aparece um X vermelho identificando que a opção escolhida não é a correta, caso a resposta seja favorável aparece um círculo verde na imagem.

Figura 17: Software alfabetização fônica computadorizada: tela de atividades com imagens ilustrando a apresentação do acerto e do erro



Fonte: Capovilla et al. (2005) [CD-Rom]

É necessária uma avaliação acerca das possibilidades de o aluno com DI realizar esta atividade de forma independente, de maneira que ele possa receber as intervenções adequadas quando isso não for possível. Trata-se, portanto, de uma mediação na tarefa e não da resolução do problema por outra pessoa. Dessa forma, uma boa sugestão seria a utilização dos agrupamentos produtivos¹⁰, podendo unir os alunos em duplas, assim, a aprendizagem ocorre em parceria com o colega. Essa estratégia estimula a interação e a cooperação entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento do aluno com DI.

Atividade 3 – Criação de rimas

Professor realize atividades envolvendo criação de rimas isoladas e também dentro de frases como forma de assegurar que os alunos, principalmente os que tem DI, consigam compreender as semelhanças sonoras que podem existir entre as palavras. Para essa atividade, recomendamos o poema *Infância*, de Sônia

¹⁰ Os agrupamentos produtivos podem ser embasados pela teoria sociointeracionista de Vigotski que prevê, através da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, o subsídio necessário para o desenvolvimento de habilidades que o aluno ainda não consegue realizar sozinho.

Miranda, pois ele trata de rimar nomes próprios com brincadeiras infantis. Ao ouvirem o poema, as crianças irão perceber as semelhanças sonoras entre as palavras e será um momento de aprendizagem bastante significativo e divertido.

Propomos que a apresentação do texto seja ilustrada através de um cartaz ou projetor de mídia, desse modo é possível despertar, nas crianças, a atenção e o interesse pela tarefa. Veja o poema:

Infância

Sônia Miranda

Aninha
Pula amarelinha

Henrique
Brinca de pique

Marília
De mãe e filha

Marcelo
É o rei do castelo

Mariazinha
Sua rainha

Carola
Brinca de bola

Renato
De gato e rato

João
De polícia e ladrão

Joaquim
Anda de patins

Tieta
De bicicleta

E Janete
De patinete
Lucinha!
Eu estou sozinha.

Você quer brincar
Comigo?

Fonte: <http://joaninhaplatinada.blogspot.com.br/2011/08/poesia-infantil-infancia.html>

Professor, ainda com o objetivo de chamar a atenção das crianças para a leitura do poema, se faz imprescindível o seu preparo prévio para essa leitura. Desse modo, você estará garantindo a ênfase e a entonação necessárias para tornar a leitura envolvente. Porém, antes da leitura em voz alta, não deixe de explorar a forma e as características do gênero.

Feita a leitura do poema, recomendamos a interpretação do texto, garantindo que todas as palavras façam sentido, principalmente para aqueles alunos que apresentam deficiência intelectual. Durante a interpretação, o professor poderá solicitar um levantamento das brincadeiras preferidas das crianças e, junto a elas, tentar criar novas rimas para o texto. É possível também utilizar os próprios nomes dos alunos, assim, a atividade se tornará mais próxima da realidade deles. Observe:

Faça um quadro com os nomes de algumas crianças da turma e outro com as brincadeiras.

Sugestão de nomes:

MARTINHA	FERNANDA	REBECA
JOÃO	CARLINHO	HELÔ

Sugestão de brincadeiras:

CORDINHA	CIRANDA	BONECA
PIÃO	CARRINHO	IOIÓ

Complete as rimas:

MARTINHA

PULA _____

BRINCA DE CIRANDA

REBECA

DE _____

É O REI DO PIÃO

PAULINHO
BRINCA DE _____

DE IOIÔ

Existem numerosas possibilidades de explorar as rimas a partir dos nomes das crianças. Talvez, para o seu aluno com deficiência intelectual, essa atividade traga um maior grau de complexidade, a depender do nível de conhecimento que ele já possui sobre a língua escrita, portanto, caso julgue necessário adequar a atividade, propomos que sejam inseridas imagens junto às palavras do quadro das brincadeiras. Professor, suas intervenções nesse tipo de atividade irão levar a criança a refletir sobre a estrutura do sistema de escrita alfabética, identificando as diferenças e semelhanças entre as palavras.

Atividade 4 – Produção textual

Encoraje seus alunos a produzirem suas próprias poesias. Para tanto, divida a turma em duplas (de acordo com as hipóteses de escrita ¹¹que apresentem), pois os alunos que ainda estão em hipóteses iniciais de escrita, poderão produzir com outros que já estejam em hipóteses mais avançadas. A poesia poderá ser oralizada por um aluno e escrita pelo outro, por exemplo. Com o trabalho em grupo, o professor proporciona o crescimento cognitivo dos alunos através da troca de experiências e também dinamiza o seu trabalho, facilitando o acompanhamento das atividades. Vale destacar que nem todas as escritas serão alfabéticas, considerando que se trata do primeiro ano do ciclo de alfabetização.

¹¹ As crianças elaboram hipóteses diferentes sobre o sistema de escrita, ao longo do processo de alfabetização, e a escrita infantil segue uma linha de evolução bastante regular. Podem-se verificar três grandes períodos dentro desse processo que se subdividem nas seguintes hipóteses: Hipótese pré-silábica; Hipótese pré-silábica; Hipótese silábica sem valor sonoro; Hipótese silábica com valor sonoro; Hipótese silábica-alfabética; Hipótese alfabética. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

Recomendamos iniciar a atividade explicando aos alunos que chegou o momento deles criarem suas próprias poesias, ressaltando a necessidade de grande dedicação nessa atividade, pois, ao final, a turma apresentará seus textos num sarau. Professor, discuta com os alunos a melhor maneira de escolher os textos, talvez o sorteio seja a forma mais democrática.

Para auxiliá-los na produção das poesias, levante algumas sugestões de temas, que poderão ser sobre o amor, as brincadeiras, a natureza, entre outros. Outra questão que merece destaque, nesse momento, é a estrutura gráfica do texto, o título, a quantidade de estrofes e versos, a disposição do texto e ainda possibilidade de inserir ilustrações.

Esse momento de criação dos textos requer o estabelecimento de andaimes¹² que levem as crianças a refletirem sobre suas hipóteses de escrita, refletindo sobre as correspondências entre letras e sons. Após a escrita, os textos serão revisados e serão produzidas as versões finais dos textos, com a sua ajuda, enquanto professor, considerando as diferentes hipóteses de escrita dos alunos.

Atividade 5 – Divulgação dos textos: organizando um sarau na escola

Ao final, recomendamos a organização de um sarau na escola para apresentação das poesias produzidas pelas crianças. Desse modo, a escrita ganha propósito e significado, tornando-se fator motivacional para envolvimento na atividade.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), *sarau* significa reunião noturna, de finalidade literária. Na programação desse evento cultural cabe envolver a declamação de textos poéticos de autoria dos alunos, de autores brasileiros e também apresentações musicais.

Professor, é importante envolver toda a turma na organização do sarau, combinando a data, o horário, a definição dos convidados, a programação e a confecção dos convites, a escolha dos textos que serão apresentados, sua revisão, reescrita, além da produção do cenário para as apresentações culturais. Momentos como esse geram excelentes oportunidades para favorecer a interação da pessoa com deficiência intelectual com toda a comunidade escolar. Para isso, faz-se

¹² Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 44).

necessário que o professor tenha sempre o cuidado de envolvê-la em todas as atividades escolares, elevando sua autoestima e combatendo sentimentos de inferioridade.

6 - Orientações finais

Professor, a proposta apresentada representa apenas um norte para o direcionamento de nossa prática e pode ser adaptada de acordo com a necessidade e com os objetivos traçados para a turma. Entretanto, cada sequência de atividades deverá envolver a relação interdisciplinar com a as artes e a literatura, o uso de softwares pedagógicos para exercícios de consciência fonológica, atividades de leitura e produção textual e atividades integradoras. Os textos literários poderão ser alternados com o uso de músicas, cantigas, parlendas, dentre outros que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para finalizar, fiquemos com uma reflexão de Carvalho (2004, p. 46) “a boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham”. Busque, pesquise, inove!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça.

Márcia Mendonça

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de propor estratégias de ensino da língua materna que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com Deficiência Intelectual - DI. Buscando atingir o objetivo traçado, tivemos que enveredar por caminhos que nos induziram à reflexões sobre o tratamento dado à alfabetização no Brasil nos últimos tempos e que nos levaram a descobrir quem é esse sujeito, a forma como ele se apropria do código escrito e quais são suas necessidades específicas.

Em uma sociedade letrada, conforme o sujeito demonstra maior domínio do código escrito, mais valorizado socialmente ele se torna, embora entendamos que o letramento não depende diretamente da alfabetização. Portanto, para que a pessoa com DI possa exercer plenamente a sua cidadania, faz-se necessário não só aprender a ler e a escrever, como também saber utilizar a leitura e escrita nas diferentes situações do dia a dia.

Há uma tese importante que está presente nas análises deste estudo e que pode ser vista como fator subjacente para o delineamento das conclusões que se constroem: a necessidade de retomarmos o ensino da decodificação e da codificação como estratégia para o avanço da alfabetização e do letramento de estudantes com DI.

Ao mesmo tempo, ratificamos o ponto de vista de Carvalho (1994) ao afirmar que um treinamento para desenvolver a consciência fonológica faz parte do processo de alfabetização, mas não se esgota nesse fim. As atividades de reconhecimento de rimas, formação de palavras a partir de uma mesma letra, supressão e deslocamento de sílabas, entre outras, são benéficas para construção de uma alfabetização eficiente.

Assim, destacamos que uma alfabetização pautada apenas na decodificação e codificação não é suficiente. Precisamos ensinar a leitura e a escrita na perspectiva de alfabetizar letrando, envolvendo os alunos em um contexto social de uso da língua escrita. Sobretudo, porque, como já destacamos nesta pesquisa,

pessoas com deficiência intelectual demonstram maior potencial para o aprendizado quanto expostas a situações significativas de aprendizagem. Isso quer dizer que devemos valorizar o contexto cultural dos alunos, considerar suas experiências pessoais, partindo do seu grau de desenvolvimento potencial.

Vigotsky (2007) nos chama a atenção, em seus estudos, para a relevância das relações sociais no desenvolvimento dos sujeitos, ressaltando que as funções psicológicas superiores têm origem nessas relações sociais. Com isso, o conhecimento adquirido pode promover o desenvolvimento das funções mentais, superando o limite apenas dos conceitos.

Com base na pesquisa bibliográfica que nos permitiu analisar alguns estudos referentes ao tema “Alfabetização e Letramento de Pessoas com Deficiência Intelectual”, constatamos que o emprego de exercícios envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica tem sido bem aproveitado. Logo, o software “alfabetização fônica computadorizada”, que tem como princípio a aquisição das correspondências grafofonêmicas, surge como uma alternativa lúdica e interativa para a aplicação dessas atividades.

Verificamos que o uso do computador parece compor um pertinente recurso para despertar o desejo de envolvimento na tarefa por parte dos alunos com DI. A partir dessas experiências, os alunos poderão desenvolver níveis mais complexos e abstratos do pensamento. Ademais, os jogos e as brincadeiras estão presentes em diversos momentos de nossas vidas, podendo ser ferramentas de aprendizagem eficientes, uma vez que, de forma lúdica, exercitam funções mentais, motivando o aprendizado, pois não se caracterizam como uma atividade enfadonha. Assim, se configuram como poderosos recursos para ajudar na reflexão sobre o sistema de escrita alfabético.

A partir dessa perspectiva, averiguamos que intervenções feitas através de jogos educativos podem suscitar o desenvolvimento de funções cognitivas mais complexas em alunos com deficiência intelectual, como o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória.

Em síntese, o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e treino de correspondência grafema-fonema tem se revelado eficiente para a aquisição de leitura e escrita, em adolescentes com DI (HEIN, 2006) e escolares de baixa renda (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Contudo, as recomendações aqui apresentadas não foram aplicadas em turmas de alfabetização

com matrícula de crianças com DI, sendo necessário a sua aplicação para validar a sua eficiência em escolares das séries iniciais do E. F.

Capovilla et al. defendem a alfabetização com foco no desenvolvimento da consciência fonológica e afirmam que “conhecendo como essa correspondência ocorre, os sólidos fundamentos da leitura e da escrita são muito mais facilmente apreendidos pela criança, cuja competência nessas habilidades se desenvolve, então, de modo rápido certo e seguro” (CAPOVILLA et al., 2010, p. 8-9). Corroborando com essa ideia, podemos organizar uma sequência de atividades envolvendo leitura, interpretação, oralidade, jogo digital com rimas (consciência fonológica) e produção escrita.

Aqui, sugerimos apenas as atividades de rimas do menu consciência fonológica do *software* “alfabetização fônica computadorizada”, contudo, durante o período de alfabetização, o professor poderá explorar as demais atividades do CD, conforme o seu plano de ensino, como também, de acordo com a necessidade dos alunos. Não podemos deixar de frisar que, na organização das atividades, sempre devem estar presentes os eventos de letramento, pois são eles que assegurarão um ensino significativo.

Para que, de fato, ocorra inclusão escolar de pessoas com DI, entendemos que será necessário o compromisso dos gestores públicos em assegurar políticas de formação inicial e continuada para os professores, gestores e demais profissionais da educação, por reconhecermos que, somente o empenho do professor não será suficiente para garantir a permanência e o sucesso desses alunos na vida escolar.

No entanto, com a convicção de que a nossa prática está em constante modificação, não pretendemos esgotar aqui as alternativas para tentar solucionar as dificuldades com a alfabetização e o letramento dos sujeitos típicos e atípicos. Esperamos que esta pesquisa possa suscitar reflexões sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas com matrícula de alunos com deficiência intelectual, além de aguçar o desejo por novas pesquisas sobre essa temática que tanto desafia os educadores. Consequentemente, que possa estimular o poder público a repensar as questões que envolvem as dificuldades com a aquisição da leitura e da escrita dos alunos em geral e, particularmente, com o que possuem DI para, então, rever suas políticas e práticas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ABENHAIM, Evanir. Deficiência mental: aprendizagem e desenvolvimento. In: Díaz, Félix et al. (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 237-244.

ALFABETIZAÇÃO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 90.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos: visão histórica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. *Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, Ed. Especial, p. 612-623, jul. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no 9394/1996*.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência Mental*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2014.

_____. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência : uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL/MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2015.

CAPOVILLA, Alessandra. G.; CAPOVILLA, Fernando. C. *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico*. Psicologia, Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra et al. *Alfabetização fônica computadorizada* [CD-Rom]. São Paulo: Menmom, 2005. Acompanha manual do usuário.

_____. *Alfabetização fônica computadorizada: fundamentação teórica e guia para o usuário*. São Paulo: Menmom, 2005.

CARNIO, Maria Sílvia; SHIMAZAKI, Elza Midori. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n.1, p. 143-151, jan/abril. 2011.

CARVALHO, Lorena R. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva – relato de uma experiência*. 2004, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 11 ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

CASTRO, Sabrina Fernandes. *As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de down incluídos nas classes comuns do ensino regular*. 2006, 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

COELHO, Cristina Lúcia Maia; OLIVEIRA, Aimi Tanikawa; ALVES, Luana Farah. *Deficiência mental e o software alfabetização fônica: estudo de caso*. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial - X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (IX ENPEE), 2014, São Carlos. XX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (IX ENPEE). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2014. Disponível em: <http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/deficiencia_mental_e_o_software_a_alfabetizacao_fonica_estudo_de_caso>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos globais do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, vol. 3. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Tradução de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FÁVERO, Eugênia A. F; PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa E. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FÁVERO, Eugênia A. F. *Direito à educação das pessoas com deficiência*. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 27-35, jul./set. 2004 .

FERREIRA, Maria C. A. *Avaliação da efetividade do uso de programa de computador para desenvolvimento de leitura e consciência fonológica*. São Paulo, 2005. Dissertação (Distúrbios do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIERRO, Alfredo. As crianças com atraso mental. In: COLL, Cesar et al. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p.235-239 (vol. 3).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde. A produção textual de alunos com deficiência mental. *Revista de Educação Especial*, v.2, n.3, p. 26-30, dez. 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora de Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriana L. L. V.; POULIN, Jean R.; FIGUEIREDO, Rita V. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. O atendimento educacional

especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

HEIN, Júlia Margarida. *Leitura e consciência fonológica na deficiência mental: intervenções com o programa "Alfabetização Fônica Computadorizada"*. 2006, 84f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/5/TDE-2006-11-17T160913Z-45/Retido/Julia%20Margarida%20Hein.pdf>. Acesso em: 03 de abril de 2015.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas; OZÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre discurso da inclusão. *Revista Educação Especial*, v.26, n. 47, p. 685-698, set./dez. 2013.

LETRAMENTO. In: HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1172.

LIMA, Marilena Guimarães; MUNIZ, Luzmarina de Melo. *Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Belém: UEPA, 2009.

SILVA, Alessandra M. et al. A valorização do texto literário em sala de aula: uma atividade possível. *Revista Philologus*, n. 60, p. 434-448, set./dez. 2014.

MACHADO, Rosângela. *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n 46, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C. et al. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.235-239 (vol. 3).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim; SOUZA, Amaralina Miranda. *O Uso de softwares educativos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com*

deficiência intelectual. Disponível em:

<www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1275.pdf>. Acesso: 14 de março de 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405. set/dez 2006.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília; SILVA, Cynthia P. G. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (Org.). *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 211 - 239

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NORONHA, Herdávio. S.; SILVA, Reny S. *Educação de pessoas com deficiência mental*. (Módulo I). Belém: UEPA/SEESP/MEC-UAB, 2009.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; Bryant, Peter. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da supertição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PULIEZI, Sandra. *Ensinando com letras e sons: contribuições da psicologia cognitiva da leitura à educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: re-flexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SCHNEIDER, Malei de Fátiva. O papel da motivação para o aprendizado da leitura e da escrita em crianças deficientes mentais, no contexto da sala de aula. *Cadernos de Educação Especial*. Universidade de Santa Maria, v. 1, n. 17, p. 25-31, 2001.

SILVA, Nathália Oliveira. *A relevância das duplas produtivas na alfabetização*.

Disponível em:

<<http://www.fbv cursos.com.br/online/aluno/trabalhos/135741696297.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (Org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMITH, Deborah Deustsch. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>. Acesso em 02 mar. De 2014.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e analfabetismo*. Tese de Livre-Docência, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dioneia Motta. Letramento: isso se aprende na escola? In. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2013. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em 10 jul. 2014.

UNISINOS, Universidade do Vale dos Sinos. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.